

Technická univerzita v Liberci
FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra anglického jazyka

Studijní program: Učitelství pro ZŠ

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

**POČÁTEČNÍ ČTENÍ V ANGLICKÉM JAZYCE U DĚTÍ SE
SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ**

INITIAL STAGES OF READING IN ENGLISH FOR CHILDREN
WITH SPECIFIC LEARNING DISABILITIES

LES ÉTAPES INITIALES DE LECTURE EN ANGLAIS POUR
DES ENFANTS AVEC DES DIFFICULTÉS
D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES

Autor:

Lucie Odvářková

Podpis:

.....

Adresa:

Sokolovská 2775

530 02, Pardubice

Vedoucí práce: PaedDr. Zuzana Šaffková, CSc., M.A.

Konzultant: Ing. Zuzana Palounková

Počet

| stran | slov | obrázků | tabulek | pramenů | příloh |
|-------|--------|---------|---------|---------|--------|
| 87 | 20 706 | 2 | 3 | 29 | 10 |

V Liberci dne: 25.4.2008

Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

V Liberci dne: 25.4.2008

Lucie Odvářková

Poděkování

Děkuji vedoucí diplomové práce, paní PaedDr. Zuzaně Šaffkové, CSc., M.A.,
za odborné vedení při práci, poskytnuté podnětné rady
a připomínky.

Paní Ing. Zuzaně Palounkové děkuji za poskytnuté rady vztahující se
k problematice specifických poruch učení.

Mé poděkování patří také paní Mgr. Martině Balousové a všem dětem ze
Základní školy Štefánikova v Pardubicích, které se účastnily mého projektu.

Zároveň děkuji celé své rodině za její trpělivost a podporu.

Počáteční čtení v anglickém jazyce u dětí se specifickými poruchami učení

Lucie Odvárková

DP 2008

Vedoucí DP: PaedDr. Zuzana Šaffková, CSc., M.A.

Anotace: Diplomová práce se zabývá problematikou čtení v angličtině u dětí se specifickými poruchami učení na prvním stupni základní školy. Teoretická část diplomové práce nastiňuje specifika výuky anglického jazyka u dětí mladšího školního věku a rozebírá problematiku specifických poruch učení, především dyslexie. Tuto poruchu definuje, popisuje její příčiny a projevy. Zároveň uvádí zásady pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení. Metodická část stručně popisuje postup reedukace dyslexie, speciální techniky pro nácvik čtení u dětí s dyslexií a také běžně používané techniky čtení ve výuce anglického jazyka. V praktické části diplomové práce je na základě teoretického studia literatury, analýzy učebnice, podrobném prostudování záznamů o dětech a na základě vlastních zkušeností s dětmi se specifickými poruchami učení, předložen návrh projektu, který využívá takových čtecích aktivit, jež motivují danou věkovou skupinu žáků, respektují potřeby žáků s dyslexií a zároveň vedou ke zlepšení čtecích dovedností. Závěrečná část diplomové práce analyzuje výsledky šetření a porovnává je s předpoklady shrnutými v hypotéze.

Klíčová slova: výuka angličtiny u dětí mladšího školního věku, specifické poruchy učení, dyslexie, reedukace, výuka čtení v angličtině

Initial Stages of Reading in English for Children with Specific Learning Disabilities

Abstract: The diploma thesis deals with improving reading in English for children with special educational needs at the first grade of basic school. The theoretical part focuses on specific aspects of teaching English to young learners and analysis of specific educational needs, especially dyslexia. It defines this learning disability and describes its causes and consequences. This chapter further highlights the basic principles to keep in mind when working with these children. The methodological part briefly describes the procedure of re-education, special techniques of practicing reading in dyslexic children as well as common techniques of teaching reading in English language classes. The practical part of the diploma thesis contains the practical project design that is based on the study of theoretical conclusions, analysis of the respective textbook, detailed examination of the dyslexic children's records, and my own experience with children with special educational needs. Finally, in the project

implementation, reading activities that motivate young learners to read, respect the dyslexic children's needs and at the same time help improve their reading skills were used. The final part of the diploma thesis analyses the conclusions of the investigation and judges them against the claims stated in the hypothesis.

Keywords: teaching English to young learners, specific learning disabilities, dyslexia, re-education, teaching reading in English

Les étapes initiales de lecture en anglais pour des enfants avec des difficultés d'apprentissage spécifiques

Résumé: La thèse de diplôme traite avec l'amélioration lisant en anglais pour des enfants avec des besoins éducatifs spéciaux à la première catégorie d'école de base. La partie théorique se concentre sur les aspects spécifiques d'apprendre l'anglais à de jeunes apprenants et l'analyse de besoins éducatifs spécifiques, particulièrement dyslexie. Il définit cette difficulté d'apprentissage et décrit ses causes et conséquences. Ce chapitre de nouveaux points culminants les principes de base pour garder à l'esprit en travaillant avec ces enfants. La partie méthodologique décrit brièvement la procédure de rééducation, les techniques spéciales d'apprendre la lecture dans des classes de langue anglaise. La partie pratique de la thèse de diplôme contient la conception pratique de projet qui est basée sur l'étude de conclusions théoriques, l'analyse du manuel respectif, l'examen détaillé du dyslexique des rapports(records) d'enfant et mon expérience propre avec des enfants avec des besoins éducatifs spéciaux. Finalement, dans la mise en oeuvre de projet, lisant les activités qui motivent de jeunes apprenants pour lire, respecter(respect) le dyslexique des besoins d'enfant et aident en même temps améliorer leurs compétences de lecture ont été utilisées. La partie finale de la thèse de diplôme analyse les résultats de la recherche et les compare avec la hypothèse.

Mots-clés: Enseignement d'anglais à jeunes apprenants, étude spécifique dysabilités, dyslexie, rééducation, enseignement lisant en anglais

OBSAH:

| | |
|--------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1. ÚVOD | 3 |
| TEORETICKÁ ČÁST | |
| 2. VÝUKA CIZÍHO JAZYKA NA 1. STUPNI ZŠ..... | 5 |
| 2.1 OBSAH A CÍLE VÝUKY JAZYKA..... | 6 |
| 2.1.1 Cíle výuky | 6 |
| 2.1.2 Obsah výuky | 7 |
| 2.2 VÝCHODISKA, METODY A ZÁSADY VE VÝUCE | 11 |
| 2.2.1 Východiska výuky cizích jazyků u dětí mladšího školního věku | 11 |
| 2.2.2 Metody | 14 |
| 2.2.3 Zásady ve výuce..... | 17 |
| 3. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ | 20 |
| 3.1 PORUCHY UČENÍ..... | 20 |
| 3.2 DRUHY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ | 22 |
| 4. SPECIFICKÁ PORUCHA ČTENÍ (DYSLEXIE) | 23 |
| 4.1 DEFINICE..... | 23 |
| 4.2 PŘÍČINY | 26 |
| 4.3 PROJEVY | 28 |
| 4.4 DEFICITY DÍLČÍCH FUNKCÍ A JEJICH PROJEVY | 30 |
| V PROCESU ČTENÍ | 30 |
| 4.4.1 Vysvětlení pojmu..... | 30 |
| 4.4.2 Zrakové a sluchové vnímání..... | 30 |
| 4.4.3 Pravolevá a prostorová orientace | 33 |
| 4.4.4 Serialita | 33 |
| 4.4.5 Další deficity dílčích funkcí ovlivňující proces čtení..... | 34 |
| METODICKÁ ČÁST | |
| 1. PREVENCE A NÁPRAVA NEGATIVNÍCH PROJEVŮ DYSLEXIE | 36 |
| 1.1 PREVENCE | 36 |
| 1.2 REEDUKACE DYSLEXIE | 37 |
| 1.2.1 Reedukace..... | 37 |
| 1.2.2 Obecné zásady reedukace dyslexie..... | 38 |
| 1.2.3 Postup při reedukaci dyslexie..... | 39 |
| 2. TECHNIKY NÁCVIKU ČTENÍ U DĚTÍ S DYSLEXIÍ | 41 |
| 2.1 ČTENÍ S OKÉNKEM | 42 |
| 2.2 METODA DUBLOVANÉHO ČTENÍ | 43 |
| 2.3 METODA GLOBÁLNÍHO ČTENÍ..... | 44 |
| 2.4 METODA FERNALDOVÉ | 45 |

| | |
|------------------------------------------------------|-----------|
| 3. ČTENÍ V ANGLIČTINĚ U DĚTÍ S DYSLEXIÍ | 45 |
| 3.1 VÝUKA ČTENÍ..... | 45 |
| 3.2 NÁMĚTY PRO CVIČENÍ A AKTIVITY | 48 |
| 4. HYPOTÉZA..... | 50 |
| PRAKTICKÁ ČÁST | |
| 1. NÁVRH PROJEKTU..... | 51 |
| 1.1 TEORETICKÉ STUDIUM LITERATURY | 51 |
| 1.2 ANALÝZA UČEBNICE..... | 52 |
| 2. KRITÉRIA PRO NÁVRH AKTIVIT V PROJEKTU..... | 54 |
| 3. ZPŮSOB HODNOCENÍ PROJEKTU | 54 |
| 4. REALIZACE PROJEKTU | 55 |
| 4.1 ZÁZNAMY O DĚTECH | 55 |
| 4.2 HODINA 1 | 56 |
| 4.3 HODINA 2 | 65 |
| 4.4 HODINA 3 | 71 |
| 4.5 SHRNUÍ..... | 77 |
| 5. ZÁVĚR..... | 77 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:..... | 84 |
| SEZNAM PŘÍLOH:..... | 87 |

„Čemukoli se učíš, učíš se pro sebe.“

Gaius Titus Petronius

1. ÚVOD

V současném školství zaujímá výuka anglického jazyka významné postavení. Je stavěna do pozice jednoho z předpokladů dalšího vzdělávání a také budoucího profesního uplatnění. Snahou je tedy poskytnout vzdělání v této oblasti všem bez výjimky. Možnosti jazykového vzdělávání některých žáků jsou však různými způsoby omezené. Takovou skupinu zajisté tvoří žáci se specifickými poruchami učení, především s dyslexií. Z vlastní zkušenosti vím, že se učitelé na prvním stupni základních škol často ve výuce angličtiny s těmito žáky setkávají. K tomu, aby mohli být plnohodnotně vzděláváni, je však nutné respektovat jejich specifické potřeby a dodržovat určité zásady. Protože čtvrtým rokem pracuji jako učitelka prvního stupně základní školy, měla jsem již sama mnohokrát možnost s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami pracovat. Víím, že děti se SPU k učení často zaujímají negativní přístup, který je zapříčiněn opakovaným selháváním v určité oblasti školních dovedností. Tento negativní přístup, strach z dalšího selhání, malé sebevědomí žáků, ale i samotné projevy dyslexie výrazným způsobem ovlivňují výuku anglického jazyka, především výuku čtení. Protože mi záleží na tom, aby i z dětí se specifickými poruchami učení vyrostly pevné osobnosti, vědomé si svých nedostatků, ale i předností, schopné plnohodnotně se zapojit do života, začala jsem tomuto problému věnovat větší pozornost. Před zahájením plánování projektu jsem ve třídě, kde měl probíhat, zahájila diskusi. Cílem bylo zjistit, jaké stanovisko děti zaujímají ke čtení v anglickém jazyce. Ukázalo se, že většina dětí čte v anglickém jazyce ráda. Nejvíce se jim líbí komiksy. Své odpovědi mohly děti napsat na papír a odevzdat. Zaujaly mě odpovědi dvou žáků, kteří trpí lehkou formou vývojové dyslexie.

Terezka napsala:

„Pro mě je nejtěší číst ale někdy je to zábava. Číst je mnohem těší než mluvení protože jinak se to čte a jinak se to mluví. Někdy je to moc těžký že už nevím co s tím. Ale můžeš se s tím setkat kdekoli. Je to potřeba k životu.“

Mirek napsal:

„Vím že je důležitý umět číst. Čtu hodně anglicky na počítači nebo na kartách magic. Je to ale docela těžký se to naučit protože se to jinak čte a jinak píše. Někdy mě to nejde. Chtěl bych ale v angličtině pokračovat protože chci být světový kuchař a ten jí bude hodně potřebovat.“

Oba žáci trpí lehkou formou vývojové dyslexie. Na začátku školního roku jsem se podílela na tvorbě jejich individuálních vzdělávacích plánů. Snažím se jim co nejvíce výuku přizpůsobovat a usnadňovat. Uvědomuji si však v plném rozsahu jejich speciální potřeby? Nezanedbávám či neopomírám ve výuce nějaké důležité momenty? Dostává se jim dostatečné motivace a kladného hodnocení? Odpovědi dětí a také síla zodpovědnosti, kterou cítím za jejich plnohodnotné vzdělávání, mě vedly k zamyšlení a následně také k napsání této diplomové práce, která mi snad pomůže najít odpovědi na mé otázky.

TEORETICKÁ ČÁST

2. VÝUKA CIZÍHO JAZYKA NA 1. STUPNI ZŠ

Jednou ze základních priorit výuky angličtiny na prvním stupni základní školy je vytvoření pozitivního vztahu k učení i k učivu. Období mladšího školního věku je rozhodující pro budoucí vzdělávání žáků ve vyšších ročnících. Pokud se nám nepodaří podnítit jejich zájem nyní, později už se nám to zřejmě nepodaří nebo budeme muset vynaložit nemalé úsilí. Výuka cizího jazyka na prvním stupni základní školy spočívá ve vytváření pozitivního vztahu k předmětu a k výuce spolu s vytvářením aktivního přístupu k osvojování si základních jazykových dovedností. Děti se seznamují se správnou výslovností a učí se chápat vztahy mezi zvukovou a grafickou podobou jazyka. Jde o to, aby se žáci učili cizí jazyk rádi a se zájmem, bez zábran a strachu. Měli by vědět, že učitel je tu pro ně a že jim pomůže dosáhnout určitých vědomostí a dovedností, které pro jejich budoucí školní i soukromý život mohou být velmi důležité.

Podle Halliwell (2006, s.9) bychom se měli ve výuce cizího jazyka u mladších žáků soustředit především na následující momenty:

- Výuku stavíme na tom, co již žáci znají, a na tom, co je pro ně přirozené.
- Postupnými kroky utváříme jejich kladný vztah k učení se cizímu jazyku a stejně tak utváříme i kladný vztah k učivu.
- Jazyk žákům předkládáme jako součást procesu učení, ne jako produkt.

Z těchto základních tvrzení vyplývají zásady pro stanovení cílů a obsahu výuky.

2.1 OBSAH A CÍLE VÝUKY JAZYKA

Cizojazyčné vzdělávání se uskutečňuje podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále RVP). Toto vzdělávání je součástí vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, vzdělávacího oboru Cizí jazyk. Proces vzdělávání by měl vést k vytvoření tzv. klíčových kompetencí a jejich dalšímu rozvíjení. Souhrn získaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot by pro žáka měl představovat jak základ pro komunikaci v cizím jazyce, tak i předpoklad pro další studium a budoucí profesní uplatnění.

2.1.1 Cíle výuky

Podle Halliwell (2006, s.10) se ve výuce jazyka na prvním stupni základní školy uplatňují dva cíle:

- Cíle zaměřené na motivaci k učení (Attitude goals)
- Cíle zaměřené na učivo (Contents goals)

Halliwell (2006, s.10) dále zdůrazňuje, že výuka by se v počátečních fázích měla soustředit zejména na ty cíle, jež vedou k motivaci a k vytvoření kladného vztahu k předmětu. Žák by si měl být vědom důvodu, proč se cizí jazyk učí. Dále usilujeme o to, aby se žák sám aktivně do výuky zapojoval a aby získal odvahu používat cizí jazyk pro vyjadřování svých myšlenek, přání nebo postojů. Je tedy důležité zaměřit se zejména na tyto momenty:

- sebedůvěra dítěte ve vlastní schopnosti
- ochota vyjádřit se v cizím jazyce
- nebát se mluvit a určitým způsobem tak riskovat, odhadovat význam sdělení

Tyto momenty podle Halliwell (2006, s.10) nejsou důležité jen z hlediska motivačního. Jsou to základní pilíře v procesu rozvoje a osvojování si cizího jazyka vůbec.

Hendrich (1988) uvádí jiné rozdělení cílů ve výuce cizího jazyka:

- Komunikativní cíl
- Vzdělávací cíl
- Výchovný cíl

Cíl komunikativní Hendrich prezentuje jako cíl základní. Žák se učí cizí jazyk proto, aby jeho prostřednictvím mohl komunikovat. Vzdělávací cíle se zaměřují na utváření vztahu a úcty k mateřštině. Výchovné cíle pak představují rozvoj žákovy osobnosti v oblasti postojů, názorů a v oblasti estetického vnímání a cítění.

Na základě stanovených cílů je dále možné určit odpovídající obsah výuky cizího jazyka v primární škole.

2.1.2 Obsah výuky

Obsah výuky je stanoven na základě cílů Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, rámcovým vzdělávacím plánem příslušné vzdělávací instituce a je též rozpracovaný v učebnicích. Protože cíle i obsah výuky jsou závazně dané RVP a od září 2007 se uplatňují na všech základních školách, zaměří se stručně tato kapitola na charakteristiku obsahu.

Obsah učiva podle RVP je spjat s následujícími cíli. Žáci si pod učitelovým vedením postupně osvojují cizí jazyk a učí se ho vnímat jako prostředek předávání informací a prostředek pro sdělování pocitů, názorů, přání apod. Postupnými kroky si osvojují běžná pravidla používaná při

komunikaci v cizím jazyce. Jsou vedeni k samostatnému získávání informací (například vyhledávání ve slovníku, v učebnici).

Dle klasifikace, kterou uvádí Hendrich (1988), je možné tuto oblast zařadit mezi cíle komunikativní. Dále je u žáka v rámci cizojazyčné výuky rozvíjen pozitivní vztah k mateřskému jazyku. Žák by si měl postupně uvědomovat jeho důležitost. Vedeme ho i k tomu, aby se sám po celý život ve svém vlastním zájmu, nejen v cizím jazyce, zdokonaloval. Měl by vědět, proč je celoživotní vzdělávání důležité. Tyto cíle RVP lze označit jako vzdělávací. Z hlediska výchovných cílů je důležité, aby se žák naučil důvěřovat si a při mluvení se nebál prosadit.

Na základě výše uvedeného shrnutí cílů, uvedených v RVP, je možné charakterizovat obsah výuky cizího jazyka na prvním stupni základní školy. Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Cizí jazyk v RVP pro 1. stupeň základní školy je dán tzv. očekávanými výstupy (tabulky 1 a 2) a učivem (tabulka 3). Očekávaný výstup je to, co by žák měl na konci určitého období znát.

| Očekávané výstupy – 1. období | |
|---------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Receptivní řečové dovednosti | <p>Žák vyslovuje a čte foneticky správně v přiměřeném rozsahu slovní zásoby.</p> <p>Žák rozumí jednoduchým pokynům a větám.</p> <p>Žák rozlišuje grafickou a mluvenou podobu slova.</p> <p>Žák pochopí obsah a smysl jednoduché, pomalé a pečlivě vyslovované konverzace dvou osob s dostatkem času pro porozumění.</p> <p>Žák používá abecední slovník učebnice.</p> |
| Interaktivní řečové dovednosti | <p>Žák adekvátně reaguje na jednoduché věty a pokyny.</p> |

Tab.1 Očekávané výstupy – 1. období

| Očekávané výstupy – 2. období | |
|---------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Receptivní řečové dovednosti | <p>Žák rozumí známým slovům a jednoduchým větám se vztahem k osvojovaným tématům.</p> <p>Žák rozumí obsahu a smyslu jednoduchých autentických materiálů (časopisy, obrazové a poslechové materiály) a využívá je při své práci.</p> <p>Žák čte nahlas plynule a foneticky správně jednoduché texty obsahující známou slovní zásobu.</p> <p>Žák vyhledá v jednoduchém textu potřebnou informaci a vytvoří odpověď na otázku.</p> <p>Žák používá dvojjazyčný slovník.</p> |
| Produktivní řečové dovednosti | <p>Žák sestaví gramaticky a formálně správně jednoduché písemné sdělení, krátký text a odpověď na sdělení; vyplní své základní údaje do formulářů.</p> <p>Žák reprodukuje ústně i písemně obsah přiměřeně obtížného textu a jednoduché konverzace.</p> <p>Žák obměňuje krátké texty se zachováním smyslu textu.</p> |
| Interaktivní řečové dovednosti | <p>Žák se aktivně zapojí do jednoduché konverzace, pozdraví a rozloučí se s dospělým i kamarádem, poskytne požadovanou informaci.</p> |

Tab. 2 Očekávané výstupy – 2. období

Obsah výuky v prvním období je podle RVP soustředěn spíše na získávání receptivních jazykových dovedností. V druhém období sice stále soustředění na tuto oblast trvá, ale zároveň se postupně přidávají produktivní a interaktivní řečové dovednosti.

Učivo je koncipováno tak, aby bylo v co největší míře využitelné v běžném životě a aby tvořilo jakýsi základ pro žákovo budoucí cizojazyčné vzdělávání. V následující tabulce je uveden jeho přehled.

Učivo

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pravidla komunikace v běžných každodenních situacích | pozdrav poděkování představení se |
| Jednoduchá sdělení | adresa blahopřání pozdrav a dopis z prázdnin omluva žádost |
| Tematické okruhy | domov rodina škola volný čas a zájmová činnost oblékání nákupy příroda a počasí tradice a zvyky svátky důležité zeměpisné údaje |
| Slovní zásoba a tvoření slov | synonyma antonyma význam slov v kontextu |
| Základní gramatické struktury a typy vět, základy lexikálního principu pravopisu slov | věta jednoduchá tvorba otázky a záporu pořádek slov ve větě |

Tab. 3 Učivo

Abychom dobře naplňovali cíle i obsah výuky, je nezbytné zabývat se tím, z čeho výuka cizího jazyka u dětí mladšího školního věku vychází, jaké metody je dobré zvolit a jaké zásady je nutné respektovat.

2.2 VÝCHODISKA, METODY A ZÁSADY VE VÝUCE

Výuka cizího jazyka na prvním stupni základní školy má svá specifika, která jsou daná věkovými zvláštnostmi dětí této skupiny. Tyto základní specifické rysy jsou určující pro volbu vhodných metod a přístupů ve výuce a vyplývají z nich určitá pravidla a zásady, podle nichž je nutné postupovat.

2.2.1 Východiska výuky cizích jazyků u dětí mladšího školního věku

Žáka 1. stupně můžeme z hlediska vývojové psychologie zařadit do období mladšího školního věku (od 6-7 let až do 8-9 let) nebo do období středního školního věku (8-9 let až do 11-12 let). Tato věková kategorie je charakterizována celou řadou skutečností, které je nutné ve výuce respektovat. Jednou z nich je, že dítě v tomto období dobře vnímá konkrétní realitu a základní zákony logiky. To znamená, že vždy nějakým způsobem operuje buď se skutečností nebo se symboly či představami, které mají jednoznačný obsah. Vychází z vlastních zkušeností, k nimž se dopracovalo samo při kontaktu s lidmi a při provádění různých činností. Svět skládající se z živých a neživých objektů a jejich vzájemných vztahů pro něj představuje onu konkrétní zkušenost. Žáci se učí nejraději a nejlépe, pokud si mohou získané informace sami prakticky ověřit (Vágnerová, 2000).

Podle Halliwell (2006, s.3) děti do výuky přicházejí vybavené množstvím dovedností, schopností a předpokladů, na jejichž bázi můžeme výuku stavět. Může jít o jejich vlastní zkušenosti či vědomosti nebo o zcela přirozené předpoklady.

Nejdůležitější pro výuku cizího jazyka jsou následující:

- přirozená schopnost pochopit smysl sdělení odhadem z intonace, gest, mimiky, prováděné činnosti a okolností vyplývajících z dané situace
- schopnost tvořivě využívat omezenou slovní zásobu, schopnost vyjádřit se pomocí jednoduchého jazyka
- schopnost a zájem pro nepřímé učení
- smysl pro humor a hru
- představivost
- smysl pro mluvení a interakci

Děti mladší sedmi let se podle Slattery a Willis (2001, s.4) učí těmito způsoby:

- Poslouchají cizí jazyk a pokouší se o vlastní jazykovou komunikaci tak, jako když se učily mateřskému jazyku. Pro výuku toto znamená, že učitel by měl dětem dát dostatek příležitostí k opakování slov a frází. Případné chyby by se měly stát samozřejmou součástí výuky.
- Hrají si a provádějí různé aktivity, při kterých se nevědomky učí nová slova a fráze. Hrou se děti naučí velké množství nových slovíček a osvojí si základy gramatiky. Hanšpachová a Řandová (2005, s.9) uvádějí: „Jazykové hry jsou účinné také při práci s dětmi, kterým učení komplikuje lehká mozková dysfunkce nebo jiné vývojové poruchy učení – především dyslexie a dysgrafie.“
- Napodobují zvuky nebo vytvářejí vlastní - zpívají nebo rytmicky přeřikávají slova nebo fráze. Ve výuce to znamená, že bychom dětem měli dát co nejvíce příležitostí k poslechu cizího jazyka a k napodobování intonace a výslovnosti. Jde především o říkadla, básničky, písničky či samostatná cvičení zaměřená na zapamatování si určitého jevu.

- Gramatiku se učí postupně a nenásilnou formou (poslechem, používáním frází, bez vysvětlování). Učitel může například dobře pracovat se všemi aktivitami typu „řetěz“ (Chain work). Tyto činnosti mohou mít formu otázky a odpovědi nebo jen prostého navazování slov v určitém smyslu. Dále se učitel snaží vytvářet co nejvíce příležitostí pro použití situačních dialogů a pro práci ve dvojicích nebo ve skupinách.
- Děti v tomto věku nejsou ještě schopné uvědomit si učení cizího jazyka a ani nejsou schopné zorganizovat jeho proces. Spokojí se s tím, že učení se jazyku je zábavné, že je to hra. Toto mohou učitelé nebo rodiče při výuce cizího jazyka dobře využít.
- Nová slova a výrazy si dobře zapamatují pouze v mluvené podobě, nejlépe při hře (neumí ještě číst a psát ani v mateřském jazyce). To opět znamená, že učitel by měl dětem dát dostatek příležitostí k mluvení či opakování. S chybou by měl zacházet šetrně. Nezdůrazňovat ji jako něco nežádoucího.

Děti mezi sedmým a dvanáctým rokem se podle Slattery a Willis (2001, s.5) učí těmito způsoby:

- Mohou v cizím jazyce číst a psát (umí již číst i psát v mateřském jazyce). V praxi to znamená poskytnout dostatek příležitostí pro čtení slov, slovních spojení i vět. Dále zařazovat aktivity obsahující kopírování slov, spojování obrázku se slovy, doplňovací cvičení apod.
- Dochází k rozvoji myšlení, takže jsou schopné vyjadřovat přesněji své myšlenky a názory. Je však nutné ponechat dostatek času a prostoru pro zformulování těchto myšlenek a názorů, vyslechnout dítě a nezasahovat do jeho promluvy zbytečnými opravami chyb. Jde nám o plynulost

vyjádření, ne o přesnou správnost. Snažíme se spíše podpořit či doplnit tvrzení dítěte.

- Umí již rozlišovat mezi skutečností a imaginací (můžeme například vysvětlovat jednoduché jazykové jevy, ale opravdu jen velmi jednoduché a snadno pochopitelné). V praxi je někdy těžké rozlišit, co je ještě vhodné vysvětlovat a co je již lépe ponechat jako tvrzení. Toto závisí na schopnostech dětí. Učitel tyto schopnosti většinou dobře zná a dokáže odhadnout, co je dobré vysvětlovat a co ne.
- Zvládají plánování a organizování jednotlivých kroků tak, aby danou činnost zvládly co nejlépe (můžeme zadávat i náročnější úkoly). Můžeme s úspěchem zařazovat například projektové vyučování.
- Rádi pracují s ostatními (například ve dvojicích nebo ve skupinkách) a učí se tak jeden od druhého. Při těchto aktivitách se navíc učí spolupracovat a nesusoutěžit. Nadanější žáci mohou pomáhat slabším a tím se učí i sociálním dovednostem.

Pokud budeme tyto přirozené schopnosti, dovednosti a předpoklady respektovat, snáze se přiblížíme k naplnění stanovených cílů a k uskutečňování obsahu výuky. Charakteristiky žáka mladšího školního věku jsou základem i pro volbu efektivních metod výuky cizího jazyka.

2.2.2 Metody

„Nejadekvátnějším operativním nástrojem učitelovy vzdělávací kompetence je výuková metoda, neboť právě metoda zprostředkovává a zajišťuje dosažení edukačních cílů. ...metodě navíc přísluší funkce nositele a realizátora postupných kroků při osvojování učebních obsahů žáky“ (Maňák, Švec, 2003, s.21).

U mladších žáků jsou nejčastěji používány tyto metody a přístupy:

Činnostní metoda

Činnostní metoda vychází ze skutečnosti, že žáci mladšího školního věku vždy určitým způsobem pracují se skutečností, která má konkrétní obsah. Vychází z vlastních zkušeností, jež získali kontaktem s jinými lidmi či při provádění různých činností. Učí se nejraději a nejlépe, pokud si získané informace mohou prakticky ověřit. Velkým přínosem tedy je, pokud žáci ve výuce provádějí určité činnosti nebo aktivity a aktivně se tak zapojují do výuky. Zahálková (1997, s.5) tuto skutečnost podporuje a tvrdí, že: „Procesy myšlení a rozumové operace se formují v činnosti. Užití činnostní metody proto přináší největší efektivitu učení.“

Metoda hry

Hra při výuce anglického jazyka umožňuje dětem vnímat učení jako činnost zábavnou, jež zároveň přináší užitek. Pokud s dětmi ve třídě hrajeme hry, nerozvíjíme tak pouze jejich jazykové dovednosti, ale rozvíjíme také schopnost spolupracovat, zdravě se prosadit a v neposlední řadě i umět prohrávat. K těmto účelům můžeme použít různé druhy her. Pokud chceme rozvíjet schopnost spolupráce, budeme zařazovat hry týmové. Jestliže je naším cílem naučit děti zdravě se prosadit, zvolíme hry, které mají vyhodnocovací charakter (Philips, 1993, s. 79).

Metoda TPR (Total Physical response)

Metoda TPR je založena na tom, že děti dělají, ukazují či předvádějí to, o čem právě mluví, nebo to, o čem mluví jiná osoba. Je používána hlavně u dětí předškolního a u dětí mladšího školního věku. Čím mladší děti učíme, tím tuto metodu využíváme. Děti mohou například provádět instrukce zadané učitelem ve hře, ve výtvarné činnosti nebo také při dramatizaci písní, říkadel a činností. Dále se metoda TPR využívá například při hře různých dialogů nebo divadelních představení (Reilly, Ward, 1997, s.9).

Metoda písni

Hudba a rytmus tvoří u mladších žáků základ výuky cizího jazyka. Mladší děti rády zpívají, a tak je tato metoda jedinečná pro podpoření jejich motivace k učení. Slova, věty či fráze obsažené v písni si děti díky melodickému a rytmickému doprovodu lépe zapamatují. Účinek této metody se násobí, pokud je využívána spolu s metodou TPR. Píseň je možné s úspěchem využívat ve všech částech hodiny a může sloužit také jako poslechová aktivita (Philips, 1993, s.94).

Metoda výtvarnou a pracovní činností

Výtvarné a pracovní činnosti jsou důležité nejen z hlediska výuky cizího jazyka, ale také z hlediska využití mezipředmětových vztahů. Tyto aktivity jsou pro děti též velmi motivující. Wright (2001, s.6) uvádí, že výtvarné či pracovní aktivity pomáhají dětem vystihovat i hodnotit svět kolem sebe. Při výuce touto metodou používají všechny smysly a dochází tak k lepšímu zapamatování a také k rozvíjení smyslů. Zároveň se učí srovnávat, třídit a organizovat. Učí se řešit problémy, spolupracovat a pomáhat si.

Metoda drilem

Tato metoda využívá stálého opakování slov, slovních spojení, vět frází či kratších textů. Nejčastěji jde o mechanické zapamatování si určitého jevu pomocí jeho opakování v rytmu či v melodii. Melodie ani rytmus však nejsou podmínkou úspěšného použití této metody.

Metoda sledování příběhu

Může se jednat o poslech čteného příběhu z pohádkové knihy s ilustracemi nebo jeho sledování v televizi. Možné je i využití počítačových programů, které cíleně kombinují metodu sledování příběhu s jinými výukovými metodami. Autoři Reilly a Ward (1997, s.20) uvádějí, že je nutné dbát na to, aby příběh nebyl jen pasivně sledován. Tomu je možné předejít zadáváním úkolů, stejně tak jako například při poslechu. Dále uvádějí, že

příběh nesmí být příliš dlouhý, musí mít srozumitelný děj i jazyk, měl by být vybrán přiměřeně dané věkové a zájmové skupině dětí.

Uvedené metody je možné různými způsoby obměňovat či kombinovat. Do vymýšlení obměn a kombinací je možné zapojit i děti. Stávají se tak aktivní součástí výuky a podílejí se na její organizaci a uskutečňování. Vhodně zvolená výuková metoda však ještě nezaručuje úspěšné osvojení si daného jevu. K tomu, aby se tak dělo, je nutné ve výuce dodržovat určité zásady.

2.2.3 Zásady ve výuce

Cíle a obsah výuky cizího jazyka na prvním stupni základní školy již byly stanoveny. Na základě charakteristiky dítěte mladšího školního věku a způsobů, jakými se nejlépe, nejraději a nejsnadněji učí, pak byly zvoleny nejvhodnější výukové metody. Tato kapitola uvádí některá pravidla a základní kritéria, podle kterých se výuka cizího jazyka uskutečňuje. Tato pravidla však nejsou vymezena pouze pro určitou skupinu žáků. Platí pro všechny bez rozdílu věku či nadání, tedy i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Halliwell (2006) uvádí tyto zásady:

- Neujišťujeme se stále, zda žáci rozumí všemu, co jim říkáme. Není to důležité. Postačí, když budeme sledovat výraz jejich tváře nebo chování. Hlavní je, aby pochopili smysl sdělení, ne aby rozuměli všemu doslova. Naše vysvětlení doprovázíme příznačnými gesty, mimikou, obrázky, nákresy, použijeme reálné předměty.
- S chybou pracujeme šetrně. Děti v počáteční výuce vnímají chybu jako přirozenou věc. Záleží na nás, jaký postoj k ní později zaujmou. Nesmíme dopustit, aby se chyba stala něčím nežádoucím, potupným a ponižujícím. Je nutné ve skupině vytvořit takové klima, aby se v něm

s chybou zcela přirozeně počítalo a dál pracovalo. Důležité je neopravovat chybu tam, kde hrozí přerušení toku myšlenek. Přínosnější je opravovat například při práci ve dvojicích, kdy nemluvíme k celé skupině dětí. Naopak při cvičeních určených k přesnému zakódování určitého jevu je nutné opravovat ihned.

- Dbáme na to, abychom do hodin zařazovali aktivity smysluplně. Proč se mají děti ptát, zda má Lenka dlouhé vlasy nebo jestli je Honza veselý, když se o tom mohou pohledem ihned přesvědčit.
- V hodinách se držíme jednoho zvoleného tématu a měníme pouze aktivity zaměřené na toto téma. Nikoli naopak.
- Zvolené aktivity by měly přesně odpovídat potřebám skupiny. Pokud je třída na začátku hodiny neklidná, rozhodně nezačneme soutěží nebo živou hrou. Naopak zvolíme činnost, při které děti budou psát nebo třeba vybarvovat.
- Činnosti během hodiny střídáme tak, abychom dosáhli optimálních podmínek. Střídáme činnosti aktivizující žáky k určitým výkonům provázených hlukem, pohybem po třídě apod. a k činnostem, při kterých jsou tyto projevy nežádoucí (skupina se uklidní). Dále pak střídáme činnosti, které vyžadují plné soustředění s činnostmi odpočinkovými.

Další důležité zásady zmiňují Scott a Ytreberg (1991):

- Neměli bychom se omezovat pouze na mluvené slovo. Činnosti lze spojit s pohybem či smyslovým vnímáním.

- S jazykem si můžeme hrát. Doprovázíme ho gesty, výrazem ve tváři, podpoříme ho i předměty nebo obrázky. Lze vytvářet i nesmyslné vtipné kombinace. Děti mají velkou představivost a fantazii.
- Snažíme se děti vést k soudržnosti a ne k soupeření. Pokud nám to podmínky ve třídě dovolí, je dobré nechat je co nejčastěji pracovat v týmu.
- Gramatické jevy se nesnažíme za každou cenu vysvětlovat. Děti mají úžasnou schopnost vstřebávat je bezděčně. Nemusíme se vyhýbat drilu v podobě písni, jazykolamů či rytmických říkadel.
- Při ověřování znalostí se zaměřujeme pouze na to, co jsme se s dětmi učili. Tím jim dáme šanci uspět.

V procesu utváření jazykových dovedností (poslech, mluvení, čtení, psaní) postupujeme od jednoduchého ke složitějšímu. Tyto dovednosti si žák neosvojuje odděleně. Naopak, jazykové dovednosti se v jednotlivých činnostech a aktivitách prolínají, kombinují a doplňují. Cílem je jejich komplexní využití v reálném životě.

Jazykové vzdělávání je podle RVP povinně zavedeno od třetího ročníku základní školy a je možné ho zahájit již v ročníku prvním. Možnosti vzdělávání některých žáků jsou však různými způsoby omezené. Takovou skupinu jistě tvoří žáci se specifickými poruchami učení. Žáci se specifickou poruchou učení jsou podle zákona 561/2004 Sb., odstavce 16 zařazeni mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jsou vnímány jako osoby se zdravotním postižením. Vzdělávání v této oblasti ale musí být poskytnuto všem žákům bez výjimky. Následující kapitola proto uvádí základní charakteristiku těchto specifických poruch učení (dále SPU).

3. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

Málokdo si uvědomuje, jak důležité a zásadní je čtení, psaní či počítání pro náš život a profesní kariéru. Uvedené dovednosti využíváme každý den a zcela automaticky. To, co nám připadá samozřejmé, však pro jiné tak samozřejmé být nemusí. Podle Pokorné (2001, s.18) je závažnost problému daleko širší, než si ve skutečnosti připouštíme. SPU jsou často spojovány se školou a s učením. Problémy ale samovolně s dospíváním nemizí. Mohou přetrvávat do dospělosti a provázet člověka po celý život. Jedinec s nedostatky, například v oblasti čtení, působí zcela nenápadně. Skrývá je, a tak okolí jeho handicap často ani nezaznamená. Ve skutečnosti takový člověk bývá frustrovaný a může být v neustálém vnitřním konfliktu.

3.1 PORUCHY UČENÍ

„Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy“ (Zelinková, 2003, s.10).

Specifické poruchy učení podle Zelinkové (2003) nejsou přímým následkem takových postižení, jako jsou například smyslové vady, mentální retardace nebo poruchy chování. Nejsou ani přímým následkem nepříznivých vnějších vlivů, jako jsou například kulturní odlišnosti a zvláštnosti, nevhodně vedená výchova či výuka. Specifické poruchy učení tedy nezahrnují děti, jejichž obtíže jsou důsledkem poruch zraku, sluchu, motoriky, opožděného rozumového vývoje, citových poruch nebo málo podnětného prostředí.

Je nutné dodat, že SPU nemohou být spojovány ani se sníženou inteligencí dítěte. Jedná se o selhávání v určité oblasti školních dovedností v důsledku opožděného, nedostatečného či chybného vývoje předpokladů nebo dovedností nutných pro zvládnutí dovedností složitějších. V dobách, kdy

problematika SPU nebyla v povědomí pedagogů, psychologů ani veřejnosti, byly děti selhávající ve čtení, psaní a počítání označovány za pomalé nebo hloupé. Je pravdou, že porucha učení může ovlivnit školní úspěšnost dítěte celkově. A to především proto, že čtení, psaní či počítání se prolínají všemi předměty. Velmi často se jedná o specifickou poruchu čtení (dyslexii). Jak taková situace může ve skutečnosti vypadat, uvádí Verecká (In Kucharská 1998, s.169):

„Chodíš ráda do školy?“

„No.“

„A co tam děláš ráda?“

„Češtinu.“

„A co všechno v češtině?“

„Čteme tam. Paní učitelka má hodinky a čteme. Každí čte chvíli a pak se počítá, co kdo přečetl. Já čtu nejmíň.“

„Jak to víš, žeš přečetla nejmíň?“

„Je to potom na nástěnce, ten seznam. Jsou tam jména a u každého, kolik kdo přečetl. A já jsem vždy poslední.“

„Vždycky jsi poslední?“

„Vždycky. A děti říkají – Zuzana je poslední. Kluci se mi smějí. Veronika řekla – ty nemluv, stejně tomu nerozumíš. Ty ani neumíš číst, jsi hloupá.“

„A jsi hloupá?“

„Jsem. Pořád čtu a pořád mi to nejde.“

Dyslexie velkou měrou ovlivňuje i výuku cizích jazyků. Bariérou ve výuce se stávají dílčí deficity poznávacích funkcí (viz. kapitola 4.4) a jejich kombinace. Deficity se vzájemně ovlivňují a dochází k násobení jejich závažnosti. Důsledkem těchto obtíží při osvojování cizího jazyka jsou opakované nezdary, pokles motivace a v konečném důsledku i negativní projevy v chování. Hlavním problémem přitom není jen nedostatečný rozvoj poznávacích funkcí, ani samotná neschopnost číst nebo psát. Připojují se i problémy v emocionální sféře, které mohou dítě zcela ochromit (Zelinková, 2005, s.26).

Pokud dítě trpí dyslexií, problémy obvykle vyvstanou se zahájením školní docházky. Mohou se ale projevovat již před jejím zahájením. Dítě nezvládá školní nároky tak dobře jako ostatní děti. I když se doma intenzivně připravuje, neodpovídá toto snažení jeho výsledkům. Rodiče zjišťují, že jejich dítě neprospívá tak dobře, jak očekávali nebo jak by si přáli, a zažívají jakýsi pocit zklamání. To je umocněno i tím, že jsou vystaveni poznámkám ze strany širší rodiny či přátel a musí jim čelit. Dítě toto všechno vycítí a začíná vnímat i skutečnost, že své rodiče zklamalo. Podceňuje své schopnosti a začíná věřit, že je pomalé nebo hloupé (Hurtová, Strnadová, Šigutová, 2006, s.3). Pomalu propadá frustraci, což může vyústit až k neurotickým potížím nebo k potížím v emocionální oblasti. Jsou to například poruchy spánku, bolesti hlavy, tiky, pomočování, kousání nehtů. Dále stavy strachu nebo úzkosti, přehnaná žárlivost, ostýchavost, agresivita, brutalita (Pokorná, 2001, s.121). Dítě si neumí hrát, nedovede se soustředit, je podrážděné. Může se stát terčem posměchu ze strany spolužáků, cítí se osamoceno. Samo sebe hodnotí velmi kriticky, nepříznivě. Je přesvědčeno, že má smůlu, je unavené, smutné a zklamané. Školní úkoly mu připadají příliš těžké. Na rozdíl od rodičů a učitelů si o sobě nemyslí, že je líné. Má strach, že zase zklame rodiče v jejich očekáváních. Zejména z těchto důvodů je tedy cílem případné poruchy co nejdříve zachytit a včas zahájit vhodnou péči.

3.2 DRUHY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Existuje několik druhů specifických poruch učení. Tyto poruchy spolu mohou úzce souviset nebo se prolínat. Mezi nejznámější a nejčastěji se vyskytující druhy SPU podle Bartoňové (2004, s.6) patří dyslexie (specifická porucha čtení), dysgrafie (specifická porucha psaní), dysortografie (specifická porucha pravopisu), dyskalkulie (specifická porucha matematických dovedností).

Dále se setkáváme s dyspinxií (specifická porucha kreslení), dysmúzií (specifická porucha hudebních dovedností) či s dyspraxií (specifická porucha motorické obratnosti). Zvláštní skupinu poruch podle Zelinkové (2003, s.11) tvoří neverbální poruchy učení, které se projevují potížemi v prostorové orientaci, ve vnímání rytmu či v oblasti jazykového citu.

Nejznámější a nejčastěji se vyskytující je porucha čtenářských dovedností (dyslexie). Ve výuce cizího jazyka bývá jednou z hlavních příčin neúspěchu nejen v oblasti čtení, ale i v oblasti ústního a písemného vyjadřování.

4. SPECIFICKÁ PORUCHA ČTENÍ (DYSLEXIE)

Proto, abychom mohli s dětmi s diagnostikovanou dyslexií při výuce angličtiny dobře a efektivně pracovat, je nutné znát alespoň základní teorii problému a porozumět příčinám i projevům této specifické poruchy.

4.1 DEFINICE

„Definice specifických poruch učení a především definice dyslexie prošly od pokusu o první definování této poruchy do současnosti změnami, které odrážejí vývoj vědních oborů i přístup k problematice autorů, kteří tyto definice formulují“ (Zelinková, 2003, s.16). Následující přehled definic pomůže lépe porozumět problému specifické poruchy čtení.

Slovo „dyslexie“ pochází z řečtiny. Předponu „dys“ je možné překládat jako „potíž“ nebo též „porucha“ a kořen slova „lexis“ je možné přeložit jako „řeč“ nebo „jazyk“. Pojem dyslexie zahrnuje i problémy související s pravopisem, psaním, výslovností a dalšími oblastmi jazyka. Můžeme tedy říci, že dyslexie je problém se slovy nebo také problém práce se slovy (Ott, 1997, s.1).

Dyslexie byla původně nazývána slovní slepotou, používal se i pojem legastenie. V roce 1968 Světová neurologická společnost označila tuto poruchu jako specifickou vývojovou dyslexii (Langer, 1999, s.112).

Matějček (1995, s.19), Zelinková (2003, s.16) a Bartoňová (2004, s.12) uvádí definici Světové neurologické federace v Dallasu z roku 1968: „Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitosti. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu.“

Zelinková (2003, s.17) uvádí definici, která kromě samotného definování problému vymezuje i oblasti, jež bývají nejčastěji narušeny. Jde o definici britské dyslektické asociace z roku 1997:

„Dyslexie je komplex neurologických podmínek konstitučního původu. Symptomy mohou postihovat mnoho oblastí učení a funkcí a mohou být popsány jako specifické obtíže ve čtení a psaní. Postižena může být jedna nebo více z těchto oblastí. Porucha zahrnuje též obtíže v numeraci, psaní not, motorické funkce a organizační dovednosti. Ačkoli se vztahuje především na ovládání psaného jazyka, může být do určité míry narušena též mluvená řeč.“

Bartoňová (2004, s.12) uvádí jinou definici, kterou publikovala pracovní skupina Mezinárodní dyslektické společnosti v *Annals of Dyslexia* v roce 2003. Tato definice detailně popisuje poruchu z širšího pohledu:

„Dyslexie je specifická porucha učení, která je neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi se správným a nebo plynulým rozpoznáním slova a špatným pravopisem a dekodovacími schopnostmi. Tyto potíže jsou typickým následkem deficitu ve fonologické složce jazyka, který je často neočekávaný ve vztahu k ostatním poznávacím schopnostem a

k podmínkám efektivní výuky ve třídě. Mezi sekundární následky mohou patřit problémy s porozuměním čteného a omezené čtenářské zkušenosti, které brání růstu slovní zásoby a základních znalostí.“

„Specifické poruchy učení nejsou jen předmětem zájmu pedagogiky nebo psychologie, ale též věd lékařských a dalších příbuzných oborů“ (Zelinková, 2003, s.11). Zelinková dále uvádí přehled z desáté revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992. V této klasifikaci je dyslexie označena číslem F81.0 a názvem „specifická porucha čtení“.

Je také důležité rozlišit dyslexii od tzv. pseudodyslexie. V případě pseudodyslexie se jedná o takovou poruchu čtení, jejíž příčinou není nedostatek nebo porucha předpokladů nutných pro čtení. Jde o nedostatky ve zcela jiných oblastech, které mají na čtení nepříznivý vliv. Může se jednat například o opožděný vývoj intelektu, absenci ve škole, nevhodný didaktický přístup učitele, zanedbání výchovy, špatný zdravotní stav dítěte, vady zraku, vady sluchu apod. (Matějček, 1995, s.97).

I když se jednotlivé definice v některých momentech nepatrně liší, lze na jejich základě konstatovat, že dyslexie je porucha projevující se především neschopností číst. Matějček (1995, s.75) uvádí: Definicí dyslexie poukážeme na výrazný nepoměr mezi úrovní čtení a inteligencí.“ Dyslexie však nezahrnuje jen problémy v oblasti čtení, ale i problémy související s pravopisem, psaním, výslovností a dalšími oblastmi jazyka. Dále se objevují obtíže v numeraci, psaní not, v motorických funkcích a organizačních dovednostech. Dyslexie je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, které jsou neurobiologického původu. Používají se tato označení poruchy: specifická porucha čtení, dyslexie či specifická vývojová dyslexie. Následující kapitola se bude zabývat možnými příčinami této poruchy.

4.2 PŘÍČINY

Příčiny vzniku dyslexie i ostatních druhů SPU byly a jsou předmětem zájmu odborníků. Matějček (1995, s.76) uvádí jako základní příčiny dyslexie genetické vlivy a časné poškození mozku. Tvrzení opírá o výzkumy O. Kučery (1958, 1961). Kučera na skupině prvních dětí s diagnostikovanou dyslexií ošetřovaných v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích zjistil, že v 50 % bylo příčinou dyslexie poškození mozku, ve 20% genetické vlivy, v 15% šlo o spojení obou příčin a u zbylých 15% byly zjištěny vlivy neurotické nebo nebyly zjištěny vůbec. Toto třídění bylo ve své době velkým průlomem a je nesporným základem dalšího bádání i dnes. Dalšími výzkumy však došlo k jistému prohloubení a rozšíření teorie o vzniku SPU. Dosavadní zjištěné příčiny lze podle Pokorné (2001, s.77) shrnout do dvou základních skupin:

1. Dispoziční příčiny specifických poruch učení

Dědičnost

Podle Zelinkové genetická výbava člověka čítá 30 – 50 tisíc genů a asi třicet procent z nich ovlivňuje vývoj mozku. „V současné době jsou již nezvratné důkazy o tom, že různé vývojové poruchy, jako např. dyslexie, jsou ovlivněny geny. Není jeden gen způsobující dyslexii. Nejblíže realitě je pravděpodobnostní model, podle něhož určité geny v kombinaci s dalšími faktory včetně vlivu prostředí přispívají k riziku dyslexie“ (2003, s.21).

Lehká mozková dysfunkce

Poruchy učení mohou vznikat na bázi lehké mozkové dysfunkce, označované zkratkou LMD. Jedná se o drobná poškození mozku, ke kterým dochází buď v období před porodem (prenatální poškození), při porodu (perinatální poškození) nebo krátce po něm (postnatální poškození). Poškození mozku způsobená před, při a po porodu mohou mít různou intenzitu. Škála

rozsahu poškození je tedy dosti široká. Jde o poškození od velmi rozsáhlých, projevujících se intenzivními neurologickými symptomy, až po lehké nebo minimální mozkové dysfunkce, projevující se jako deficity dílčích funkcí (Pokorná, 2001).

Pokorná (2001) uvádí další dvě možné dispoziční příčiny. První z nich je různá organizace cerebrálních aktivit, kde se výzkumy zaměřují na možné změny probíhajících mozkových aktivit při čtení u jedinců bez SPU a u jedinců se SPU. Druhou je lateralita a specializace mozkových hemisfér. Bylo prokázáno, že existuje souvislost mezi netypickou formou specializace mozkových hemisfér a specifickými poruchami učení. (Pokorná, 2001, s.87).

2. Vliv prostředí na vznik specifických poruch učení

Na školní úspěšnost i vznik specifických poruch učení mohou mít vliv jak rodinné, tak i školní prostředí. Negativně může působit nižší sociální postavení rodiny, nižší vzdělání rodičů, špatné emocionální klima rodiny, příliš náročná očekávání rodičů, negativní postoj rodičů ke škole. Rizikem jsou též nevhodně volené přístupy ve školním vyučování, negativní postoj učitele apod. (Pokorná, 2001).

Příčin specifických poruch je celá řada. Je nutné zdůraznit, že každé dítě je jiné a i příčiny se v různých případech liší. Není tomu jinak ani v případě vymezení projevů specifických poruch učení. Každé dítě je jiné a také projevy poruchy se liší případ od případu. V oblasti příčin dyslexie se podařilo vymezit jejich skupiny s podobnými znaky. V oblasti projevů dyslexie byly vymezeny tzv. specifické chyby, tedy chyby, kterých se žáci s dyslexií při čtení dopouštějí nejčastěji. Specifické chyby jsou přímým důsledkem specifické poruchy čtení. Další kapitola se proto zaměří na konkrétní projevy dyslexie v jednotlivých momentech čtenářského výkonu.

4.3 PROJEVY

Porucha čtení se zpravidla nejvíce projevuje při společném čtení ve třídě. Je však pravdou, že dovednost číst je velmi důležitá i pro zvládnutí ostatních oblastí výuky angličtiny. Lze předpokládat, že porucha čtení bude ovlivňovat úspěšnost dítěte nejen ve výuce češtiny nebo angličtiny, ale projeví se určitým způsobem ve všech předmětech. Tuto skutečnost je nutné mít neustále na paměti.

Zelinková (2003, s.41) uvádí, že dyslexie postihuje tyto základní znaky čtenářského výkonu:

Rychlost

Dyslexie se v oblasti rychlosti projevuje tak, že dítě čte velmi pomalu, luští písmena, hláskuje a slabikuje, domýšlí si písmena, slova i části vět. V anglickém jazyce se toto projevuje velmi pomalým čtením bez fonetické správnosti nebo nesmyslným komolením jednotlivých slov ve snaze zakrýt nedostatky. Je ale také možné, že dítě, které čte přiměřeně rychle, má diagnostikovanou dyslexii. Je to z toho důvodu, že je schopno pouze převést tvar slova na zvukovou podobu, ale není schopno pochopit jeho obsah.

Správnost

V oblasti správnosti čtení se u dyslexie nejčastěji vyskytují záměny písmen tvarově podobných (b–d–p, M–W) a zvukově podobných (d–t, s–z). Záměny se týkají jak čtení v českém, tak i v anglickém jazyce.

Technika čtení

S technikou čtení souvisí především problém označovaný jako dvojí čtení. Pokud je u dítěte přítomno, znamená to, že si dítě nejprve samo potichu po hláskách slovo přečte a teprve pak ho vysloví nahlas. U některých dětí s dyslexií nedojde ke spojení písmen do slov (neschopnost hláskové syntézy).

Porozumění

Dítě může porozumět textu jedině tehdy, pokud je schopno rychle a hbitě dekodovat písmena, syntetizovat je do slov a odhalit jejich obsah. Při čtení v angličtině je toto navíc komplikováno neznalostí obsahu jednotlivých slov.

Ne všechny výše uvedené projevy jsou vždy projevy dyslexie. Všichni začínající čtenáři chybují v některé z těchto oblastí. Proto je nutná přesná diagnostika na odborném pracovišti.

Zelinková (2006, s.26) uvádí, že dyslexie často ovlivňuje kromě čtení i další oblasti ve výuce angličtiny. Vše se odvíjí od toho, kolik oblastí mateřského jazyka je postiženo. Jedná se o fonologii, morfologii, gramatiku, syntax i sémantiku. Čím více oblastí mateřského jazyka je postiženo, tím se zvyšuje pravděpodobnost obtíží při výuce angličtiny.

V rovině foneticko-fonologické jde podle Zelinkové (2005, s.26) o to spojit tištěný symbol s jemu odpovídající výslovností. Žák s dyslexií není schopen vybavit si například výslovnost skupin „th“ (teeth, thirteen), „ou“ (house, mouth/young, cousin), „oo“ (balloon, afternoon/look, book), „ee“ (tree, feet), „ea“ (please, jeans/heavy, ready) apod. Obtížně rozlišuje hlásky, které se liší v češtině a angličtině nebo hlásky, které v češtině nejsou např. [ð], [w], [ə]. V důsledku těchto obtíží žák špatně vyslovuje, čte i píše. V rovině morfologické se dyslexie může projevit tím, že dítě nepoznává známé slovo jako součást slova nového, např. sun-sunny, listen-listening. V rovině syntakticko-gramatické se porucha může projevit jako neschopnost rozlišit slovní druhy nebo např. dítě nedokáže pochopit jednotné používání zájmena „it“ pro všechny neživé věci nebo zvířata. Problémy v rovině sémantické se mohou projevit neadekvátním používáním slov v určité situaci, např. look TV (správně watch TV).

4.4 DEFICITY DÍLČÍCH FUNKCÍ A JEJICH PROJEVY V PROCESU ČTENÍ

Jak bylo již řečeno, všechny specifické poruchy učení, včetně dyslexie, mohou vznikat v důsledku nedostatečného vývoje funkcí mozku. Tyto základní funkce jsou však, mimo jiné, nutným předpokladem mimo jiné pro zvládnutí čtení. Nedostatky označujeme jako deficity dílčích funkcí.

4.4.1 Vysvětlení pojmu

Pojem deficity dílčích funkcí byl zaveden J. Graichenem. Jednotlivé bazální funkce zaostávají v důsledku drobného poškození mozku, které se však za normálních okolností vyvíjejí s psychomotorickým zráním dítěte. Protože jsou tato zaostávání častou příčinou vzniku specifických poruch učení a zároveň se dají lehce rozpoznat, zaměřuje se pedagogické a psychologické vyšetření na vyhledání těchto nedostatečně vyvinutých oblastí a následná péče se pak cíleně zaměřuje na jejich rozvíjení (Pokorná, 2001, s.94).

Podmínkami pro zvládnutí čtení jsou velmi důležité tyto dílčí funkce: zrakové vnímání, sluchové vnímání, pravolevá a prostorová orientace a serialita. Vliv na kvalitu čtení mají i paměť, motorika a lateralita.

4.4.2 Zrakové a sluchové vnímání

Pro zvládnutí čtení je nutné bezchybné zrakové a sluchové vnímání. Při nedostatečném či zkresleném vnímání písmen a slov není možné docílit kvalitního čtení. Tyto dílčí funkce zahrnují dle Zelinkové (2001) několik dalších oblastí.

Oblasti zrakového vnímání:

Vnímání figury a pozadí

Zvládnutí vnímání figury a pozadí je předpokladem pro zvládnutí výuky jako takové. To spočívá v tom, že dítě vybere jeden z mnoha podnětů a musí ho udržet v centru pozornosti. Pokud tato oblast není dostatečně vyvinutá, ovlivňuje čtecí dovednosti zásadním způsobem. Dítě se při čtení ztrácí, v textu nepoznává již zvládnuté slovo, slova zaměňuje, přidává nebo vynechává písmena. Není schopno mezi množstvím písmen a slov rozlišit to podstatné.

Konstanta vnímání

Pokud má dítě číst, musí zvládnout trvalé vnímání určitého předmětu v různé poloze nebo v různých podmínkách. Při nedostatečném rozvinutí této oblasti zraku se dítě sice naučí písmeno nebo slovo, ale neumí si tvar znovu uvědomit v jiné situaci nebo v jiné poloze. Zdá se tedy, že dítě písmeno zapomnělo.

Vnímání polohy v prostoru

Pokud je u dítěte tato oblast dostatečně rozvinutá, je schopno rozlišovat tvary písmen (p-q, b-d, M-W) a skupin písmen (ba-ad, qu-up). Pokud tomu tak není, má s tímto rozlišováním při čtení potíže.

Vnímání vztahů v prostoru

Jestliže dítě vnímá vztahy v prostoru, je schopno vnímat předměty nejenom ve vztahu k sobě samému, ale i jejich vzájemné vztahy. Orientuje se ve známém prostředí a dokáže najít předměty umístěné na obrázku. Ve vztahu k čtecím dovednostem v anglickém jazyce se tato oblast uplatňuje při rozlišování jednotlivých slov (například *arm-ram, art-rat, stop-post*).

Zraková paměť

Zapamatování a vybavení si tvarů jednotlivých písmen je jedním z nejzákladnějších předpokladů pro čtení. Bez představy tvaru písmena ho není možné přečíst.

Oblasti sluchového vnímání:

Rozlišování figury a pozadí

Jde o to, aby bylo dítě schopno zaměřit se na určitý zvuk a ostatní vnímat jenom okrajově. Pokud umí rozlišovat figury a pozadí, je schopné například zaznamenat určené slovo v plynulé řeči. Jestliže tato oblast sluchového vnímání není dostatečně vyvinutá, dítě klíčové slovo v plynulé řeči nezachytí. Dítě v předškolním věku je již schopno rozložit větu na slova, později slova na slabiky a v mladším školním věku pak slovo na hlásky. Jinými slovy můžeme říci, že rozlišuje prvky lidské řeči. Ve vztahu k rozlišování prvků řeči je nutné uvést následující oblasti sluchového vnímání:

Poznávání hlásky ve slově

Jestliže je tato oblast vnímání dobře rozvinutá, dokáže dítě například určit, zda v anglickém slově „doll“ slyší hlásku „o“.

Sluchová diferenciac hlásek

V případě správně rozvinuté funkce je dítě úspěšné například při určování, zda jsou slova shodná či ne. Pokud se neshodují, dokáže určit, o jakou diferencující hlásku se jedná (toy–boy, light–night).

Sluchová analýza syntéza

Nedostatky ve sluchové analýze a syntéze se při čtení v anglickém jazyce projevují vynecháváním, přidáváním nebo zaměňováním písmen (three–tree).

Fonemické uvědomění

Pokud chceme, aby se dítě naučilo číst v angličtině, musí se nejprve naučit uvědomovat si ve slově jednotlivé hlásky, musí se je naučit rozlišovat a musí vědět, že jejich vzájemné postavení je také důležité. „Tento pojem je poněkud širší než sluchová analýza, syntéza a diferenciacce. Nemůže ale nahradit pojem sluchová percepce.“ (Zelinková, 2001, s. 83). Dítě s dobrou úrovní fonemického uvědomění je schopno například přidáním hlásky utvořit nové slovo (rain-train), ubráním hlásky vytvořit nové slovo (brain-rain), záměnou hlásky vytvořit nové slovo (plane–plate, mouse-house) apod.

Sluchová paměť

Sluchová paměť hraje důležitou roli v osvojování si zvukové podoby písmen a slov. Pokud si dítě nepamatuje jejich zvukovou podobu, činí mu čtení v anglickém jazyce velké potíže. Omezuje se pak pouze na zrakové vnímání a výslovnost slov je velmi nepřesná. Dítě tedy nečte foneticky správně.

4.4.3 Pravolevá a prostorová orientace

Schopnost rozlišovat vpravo–vlevo je pro čtení, nejen v cizím jazyce, nutností. Dítě čte zleva doprava slova a věty, ale také třeba číselné matematické příklady (Zelinková, 2003, s.147). Při čtení se též musí dobře orientovat na stránce a umět rozlišit, co je nahoře, dole, uprostřed.

4.4.4 Serialita

Pojem serialita označuje schopnost rozlišit, co bylo a co má následovat, tedy schopnost určit, jak daný jev bude pokračovat. Pokud tato funkce není dostatečně rozvinuta, dochází k přeskakování písmen a slov, k přesmyčkám, k domýšlení apod.

4.4.5 Další deficity dílčích funkcí ovlivňující proces čtení

Paměť

Je možné, že si dítě obtížně pamatuje nejen zvukovou podobu slov a písmen, ale i jejich tvary. Pokud má problémy se zapamatováním si těchto důležitých momentů, je téměř jisté, že bude ve čtení v cizím jazyce selhávat. Paměť souvisí i se zrakovým a sluchovým vnímáním. Jestliže dítě špatně vnímá písmena a slova, je logické, že si je i špatně do paměti fixuje. Při čtení si pak vybavuje chybný obraz nebo zvuk.

Motorika

Rozlišujeme motoriku hrubou (chůze, běh apod.) a motoriku jemnou (zapínání knoflíku, stavění z kostek apod.). Z hlediska její potřeby ve vztahu ke čtení dítě nejvíce využívá motoriku jemnou, tedy přesněji motoriku artikulačních orgánů a mikromotoriku očních pohybů. Když čte, musí vykonávat pohyby očí zleva doprava. U dětí s dyslexií nejsou tyto pohyby plynulé. Oko nedokonale fixuje text a přeskakuje v řádce a mimo ni. To znemožňuje kvalitní čtení (Zelinková, 2001, s.52).

Lateralita

Lateralita je přednostní užívání jednoho z párových orgánů. Je odrazem aktivity odpovídajících polí mozkové kůry. Podle toho, který orgán užíváme více, rozlišujeme praváctví, leváctví a nevyhraněnou lateralitu (Zelinková, 2001, s.104).

Zelinková (2003, s.143) uvádí, že vztahem mezi lateralitou, dominancí a čtením se počátkem 20. století zabýval T.S. Orton. Předpokládal, že možnou příčinou poruchy čtení je nevyjádřená dominance jedné mozkové hemisféry nad druhou. Pokud dítě čte, utvářejí se otisky slov v obou hemisférách. Pokud by byla dominance jasně vyjádřená, potlačovala by obrazy hemisféry druhé. Pokud tomu tak není, obrazy slov se mísí a projevuje se sklon k zrcadlovému

čtení. U špatných čtenářů je tedy častější leváctví, nevyhraněná a zkřížená lateralita.

Pro čtení v cizím jazyce, je nutná souhra a spolupráce všech výše uvedených dílčích funkcí. Tyto funkce spolu úzce souvisí a jsou na sobě závislé. Pokud u dítěte byly zaznamenány určité deficity v jednotlivých oblastech, snažíme se je co nejvíce rozvíjet a zdokonalovat ještě před zahájením čtení v cizím jazyce. Můžeme tím do jisté míry předcházet některým problémům, které se při čtení v angličtině především u dětí s dyslexií objevují. Ve třídě však již tyto možnosti nemáme. Je pak nutné těmto dětem pomoci a uplatňovat takové metody, které čtení v anglickém jazyce usnadňují.

METODICKÁ ČÁST

1. PREVENCE A NÁPRAVA NEGATIVNÍCH PROJEVŮ DYSLEXIE

S rostoucím množstvím poznatků o dyslexii se práce s dětmi s touto poruchou pomalu přesouvá do předškolního období, protože příprava na školu začíná již zde. Snahou je odhalit, případně odstranit, nedostatky v oblastech, které dyslexii podmiňují. Lze tak do určité míry předejít jejím negativním projevům při osvojování školních dovedností, především čtení. Čím dříve je zahájena vhodná péče či samotná náprava, tím větší je šance, že dítě po nástupu do školy nebude negativním projevům dyslexie vystaveno.

Pokud budeme učit anglický jazyk dítě s dyslexií, jistě se s negativními projevy této poruchy setkáme. Cílem hodin anglického jazyka není provádět nápravu dyslexie. Je však nutné dětem se specifickou poruchou čtení pomoci tím, že budeme využívat takové techniky a strategie, které usnadní čtení v angličtině a pomohou jim lépe se zapojit výuky.

I když reedukace v hodinách anglického jazyka není možná, následující část diplomové práce se na jednotlivé oblasti reedukace stručně zaměří, protože techniky a strategie, které mají dětem s dyslexií čtení v angličtině usnadnit, právě z těchto speciálních reedukačních postupů vycházejí.

1.1 PREVENCE

Díky četným výzkumům, věnovaných projevům a příčinám dyslexie, dnes víme, že je možné pomocí speciálních screeningových metod již v předškolním věku zachytit děti, jež by později mohly ve čtení selhávat. U těchto dětí je nutné věnovat zvýšenou pozornost zvláště rozvoji kognitivně-percepčních funkcí, jež jsou základním předpokladem pro čtení (Pokorná,

2001, s.232). Je však též nutné, aby se rodiče svým dětem dobře věnovali a cíleně je na zahájení školní docházky všestranně připravovali. Pokorná (2001, s.232) uvádí: „Předcházet specifickým poruchám učení znamená nejen předcházet výukovým obtížím, ale i jejich negativním následkům, jako je ztráta motivace k učení, později nesystematické vědomosti s velkými mezerami, neporozumění nové látce apod. Znamená to i předcházet poruchám koncentrace, poruchám chování a neurotickým obtížím dítěte.“

Zachytit ještě před nástupem do školy děti, u kterých by se později mohla dyslexie projevit, by bylo ideální. Toto však není možné zajistit. U dětí, u nichž rizika nebyla včas odhalena a později se u nich specifická porucha čtení projevila, se zahajuje cílená reedukace (náprava).

Nápravu není možné provádět v hodinách anglického jazyka. Pro tento účel jsou vyčleněny zvláštní hodiny. Pokud však chceme v hodinách anglického jazyka s dětmi s dyslexií efektivně pracovat, pomáhat jim a vést je k dosahování lepších výsledků, je nutné znát základní teorii, postupy a také zásady, podle nichž je reedukace prováděna. Z těchto teoretických poznatků a zásad je pak vhodné při volbě či sestavování aktivit nebo úkolů pro děti s dyslexií vycházet.

1.2 REEDUKACE DYSLEXIE

1.2.1 Reedukace

Reedukce je podle Zelinkové (2003, s.13) spolu s rehabilitací a kompenzací základní speciálněpedagogickou metodou, jejímž cílem je utváření (výchova) psychických funkcí nebo dovedností, které je nutné ovládat pro zvládnutí dovedností složitějších. Reedukovat dyslexii tedy znamená utvářet a rozvíjet dílčí funkce vedoucí ke zvládnutí čtení a také utvářet samotnou dovednost číst. V žádném případě nesmí být reedukace zaměňována za

doučování. Při doučování učitel neprovádí nápravu dílčích funkcí, ani neutváří dovednost číst, ale snaží se zaplňovat mezery ve vědomostech.

Abychom nezaměňovali reedukaci s doučováním, ale cíleně se zaměřovali na potřebné oblasti dílčích funkcí (zrakové vnímání, sluchové vnímání, pravolevá orientace, prostorová orientace a serialita), dále na samotné utváření dovednosti číst, na posílení sebedůvěry dítěte, podporovali vnitřní motivaci a zároveň co nejvíce eliminovali negativní průvodní jevy, je důležité dodržovat určité zásady.

1.2.2 Obecné zásady reedukace dyslexie

Při reedukaci vždy vycházíme z diagnostiky provedené na odborném pracovišti, protože projevy dyslexie jsou u jednotlivých dětí různě závažné a mají též rozdílné příčiny a navíc odborné pracoviště k diagnostice připojuje doporučení pro práci s konkrétním dítětem. Aby byla náprava úspěšná, je potřeba dodržovat určité zásady. Zelinková (2003) uvádí:

- Reedukace vždy musí navazovat na dosaženou úroveň dítěte (bez ohledu na věk a učební osnovy). Cvičení, která byla vypracována pro rozvoj zrakového vnímání a sluchového vnímání, pravolevé orientace, prostorové orientace a seriality (poznávací funkce), nejsou učena pro konkrétní věkovou skupinu, ale zařazujeme je podle individuálních potřeb dítěte.
- Náprava má své etapy, jež není možné vynechávat. Pokud bychom určité fáze přeskočili, nebyla by účinná.
- Je nutné vytvářet opravdu pevné základy, na kterých můžeme později stavět. K složitější činnosti můžeme přejít až tehdy, když jsou dané dovednosti nebo předpoklady zcela zautomatizovány a nečiní dítěti potíže.

- Nezbytným předpokladem celkového úspěchu je úspěšný začátek. Proto nejprve provádíme jednodušší cvičení pro rozvoj poznávacích funkcí. Necháme dítě zažít úspěch a tím ho motivujeme do další práce.
- Vycházíme z toho, co dítě zajímá, o čem rádo hovoří, co ho baví.
- Při práci s dítětem s dyslexií nám mohou pomoci metody využívající multisenzoriální přístup. Jde o to, aby dítě daný jev vnímalo co nejvíce možnými cestami (zrak, sluch, hmat atd.).
- Nesnažíme se v dětech vyvolávat plané naděje na rychlý úspěch, ale vedeme je k uvědomění, že výsledky se dostaví pouze, když budeme dlouhodobě a pravidelně na zlepšení pracovat.
- Náprava dyslexie není zaměřena jen na čtení, ale snaží se postihnout celou osobnost dítěte. Je dobré aktivně dítě do procesu reedukace zapojit, průběžně ho motivovat, nacvičovat s ním sebehodnocení a hodnotit společně dosažené výsledky. Hodnocení by však vždy mělo vyznít pozitivně.
- Velmi důležitá je i podpora ze strany rodičů

1.2.3 Postup při reedukaci dyslexie

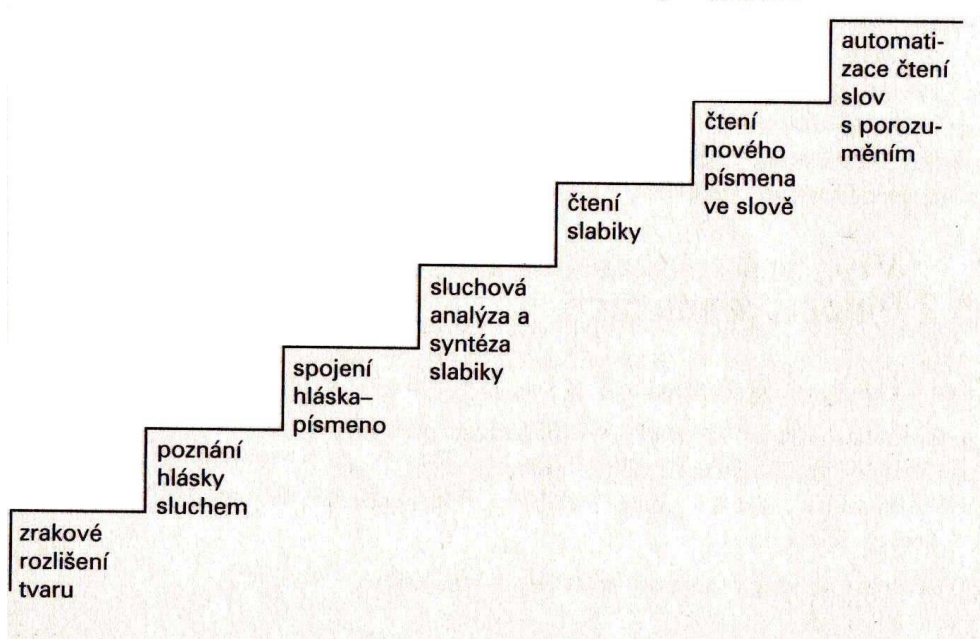
Nejen pro samotnou reedukaci, ale i pro práci s dětmi s dyslexií při hodinách anglického jazyka platí, že vždy vycházíme z diagnostiky a doporučení specializovaného pracoviště, jež by nám mělo dát přesné instrukce, jak s konkrétním dítětem postupně pracovat. I přesto, že každé dítě je jiné a péče se zaměřuje na jiné oblasti, byl vypracován obecný postup reedukace, který je platný pro všechny druhy náprav a lze z něho vycházet při výuce čtení v anglickém jazyce. Zelinková (2003, s.75) uvádí, že v procesu nápravy dyslexie se zaměříme celkem na tři spolu související reedukační oblasti:

a) Reedukace dílčích funkcí

V této fázi provádíme reedukaci dílčích poznávacích funkcí nutných pro zvládnutí dovednosti číst, tedy v oblasti zrakového (rozlišování figura-pozadí, rozlišování inverzních obrazců) a sluchového vnímání (analýza a syntéza řeči, diferenciací délky samohlásky a v češtině také rozlišování měkkých-tvrdých slabik), pravolevé a prostorové orientace (co je nahoře, co je dole, vpravo, uprostřed, vpředu, vzadu apod.) a seriality (co je před, co je za, co předcházelo, co bude následovat apod.).

b) Utváření dovednosti číst

V této fázi jde o znovuutváření dovednosti číst v jednotlivých krocích. Postup není odlišný od postupu používaného v běžné třídě. Rozdíl ale spočívá v tempu postupu a také ve způsobu zvládnutí jednotlivých kroků osvojování čtení. Následující schéma ukazuje, že u dítěte s obtížemi ve čtení není možné ukázat písmeno, pojmenovat ho, ihned spojit do slabik a číst ho ve slovech tak, jak je to možné u většiny dětí v běžné třídě. Je naopak nutné postupně absolvovat více kroků, jež ukazuje obrázek 1 (Zelinková, 2003, s.76).



Obr. 1. Kroky pro osvojování čtení u dětí s dyslexií

c) Působení na psychiku žáka

Dyslexie by neměla být stále zdůrazňována a přeceňována. Neměla by být brána jako něco, co by mělo dítě vyčleňovat z kolektivu. I lidé s poruchou čtení mohou vést normální život. Při reedukaci bychom se tedy měli zaměřovat i na péči o psychickou stránku dítěte, jež by měla vést k vytváření přiměřeného sebevědomí, ke schopnosti sebehodnocení a ke zdravému psychickému vývoji, a naučit tak žáka s poruchou plnohodnotně žít.

Zelinková (2006, s.99) dále uvádí, že reedukační materiál nemusí být nutně zajištěn v mateřském jazyce, ale může být použit i materiál v jazyce cizím. Reedukace může být účinná bez ohledu na jazyk, v kterém je prováděna.

Činnosti zaměřené na reedukaci dílčích funkcí (zrakové vnímání, sluchové vnímání, pravolevá a prostorová orientace, serialita) a utváření dovedností číst jsou prováděny individuálně v hodinách určených pro reedukaci, nikoliv v hodinách anglického jazyka. Při čtení v hodinách anglického jazyka můžeme z časového, organizačního i cílového hlediska uplatňovat pouze vhodně zvolené metody, techniky či strategie usnadňující žákům osvojování a používání této jazykové dovednosti.

2. TECHNIKY NÁCVIKU ČTENÍ U DĚTÍ S DYSLEXIÍ

Při nácviku čtení je nutné dodržovat určité postupy a zásady bez ohledu na to, zda pracujeme s dítětem s dyslexií či s dítětem bez dyslexie. Obecné zásady a postupy jsou například tyto:

- Texty, jež má žák číst, pečlivě vybíráme podle jeho věku, zájmů, čtecích schopností a dovedností.
- Snažíme se ho průběžně motivovat a podnítit tak jeho zájem o čtení.
- Dodržujeme třífázový model čtení (příprava na čtení, čtení, fáze po čtení).

Pro nácvik čtení u dětí s dyslexií byly vytvořeny speciální metody. Z těchto speciálních metod je možné vycházet při čtení v anglickém jazyce. V počátečních fázích je vhodné vybírat jednodušší texty s velkými písmeny a známými slovy. Postupně s přihlédnutím k individuálním potřebám dítěte můžeme použít i texty složitější. Techniky nácviku čtení uvedené níže by měly dětem s dyslexií usnadnit proces zdokonalení dovednosti číst. Soustředí se hlavně na poslední tři kroky osvojování čtení (čtení slabiky, čtení nového písmena ve slově, automatizaci čtení slov s porozuměním).

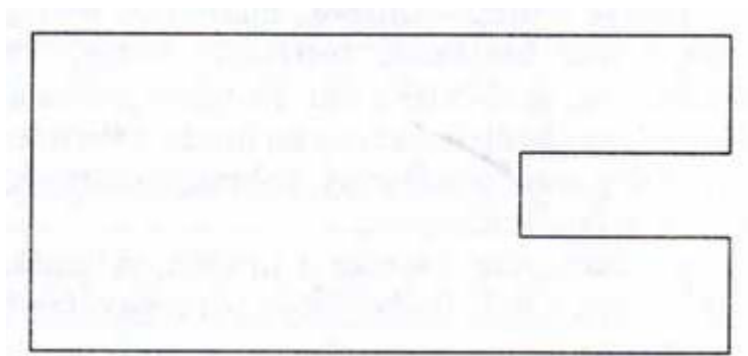
2.1 ČTENÍ S OKÉNKEM

Metoda čtení s okénkem je velmi rozšířenou metodou nácviku čtení u dětí s dyslexií. Pomůcka, s níž se pracuje je kartička s vystřiženým otvorem, v němž se promítá čtený text takovým způsobem, že okolní řádky jsou zakryty (obr.2). Pokorná (2002, s.24) uvádí, že metoda čtení s okénkem může být efektivní jenom za předpokladu, že jsou dodrženy určité podmínky.

Jedná se zejména o tyto zásady:

- Velikost okénka musí odpovídat velikosti písma. Pro dítě je nejpohodlnější, pokud je nad i pod písmeny asi milimetrový okraj.
- Okénkem nepohybuje dítě samo, ale pohyb provádí ten, kdo s dítětem pracuje.
- Ten, kdo s dítětem pracuje, dále přizpůsobuje rychlost pohybu okénka tak, aby četlo pomalu a plynule.
- V této fázi nácviku čtení ještě nevyžadujeme čtení s přednesem, klesání hlasem u tečky apod. Zatím nám jde jen o klidné, pomalé a plynulé čtení.
- Nesmíme dopustit, aby dítě četlo způsobem tzv. dvojího čtení. Dvojí čtení je označení pro situaci, kdy je slovo nejprve přečteno potichu a teprve pak vysloveno nahlas.

- Pokud čte dítě příliš pomalu, zadržává se či ulpívá na písmenech, posouváme okénko těsně předtím, než čtenou slabiku vysloví a tím ji zakryjeme. Čtenář tak sleduje jen písmena, která budou v textu následovat a nevrací se k již přečtenému.
- Pokud čte dítě příliš rychle, překotně a domýšlí si slova, pohybujeme okénkem tak, že postupně text odkrýváme.
- Dítě necháme přečíst jen malou část textu a pak mu ponecháme prostor pro odpočinek.
- Pracujeme denně v časovém úseku 5 až 10 minut.
-



Obr. 2. Čtecí okénko

2.2 METODA DUBLOVANÉHO ČTENÍ

Metoda dublovaného čtení je dobře využitelná u dětí s dyslexií, u kterých je již dovednost číst rozvinutá, ale jejich čtení je nepřesné, často chybují a domýšlí si slova. Metoda spočívá v tom, že dítě čte společně s rodičem nebo učitelem. Rodič nebo učitel čte nahlas a dítě text aktivně sleduje. Ten, kdo čte nahlas, dělá záměrně tzv. kontrolní chyby (záměna slov podobného významu, vynechání slova, zdrobnělina, zrušení zdrobněliny). Dítě text sleduje a snaží se tyto chyby odhalit. Rodič nebo učitel by měl číst přiměřeným tempem a měl by se vyvarovat tvoření humorných kontrolních chyb, jež by mohly narušit koncentraci (Pokorná, 2002, s.25).

2.3 METODA GLOBÁLNÍHO ČTENÍ

Pokorná (2001, s.253) uvádí, že tato metoda nácviku čtení se používá u dětí, které nejsou schopny ve slově bezpečně rozpoznat jednotlivá písmena a přečíst je najednou. Uvádí následující postup:

Dítěti nejprve předložíme část textu, kterou si několikrát přečte. Nesmí se však tento text naučit nazpaměť.

Například:

It is Monday today. It is seven o'clock in the morning. Kim is in the kitchen. She is sitting at the table. She is eating bread and some jam. It is sweet. But she doesn't like English orange marmelade. It is bitter. She is drinking apple juice. She doesn't like orange juice. It is sour. (Úryvek z učebnice Angličtina pro 4. ročník základní školy od M. Zahálkové, s.54)

Po nacvičení předložíme dítěti text v následující podobě:

It is Monday tod_y. It is sev_n o'clock in the mo_ning. Kim is in the kit_hen. She is sitt_ng at the t_ble. She is eating bre_d and some jam. It is s_eet. But she doesn't like En_lish orange mar_elade. It is bitt_r. She is drinking apple jui_e. She doesn't like o_ange juice. It is sour.

Pokud je dítě schopno přečíst úryvek z textu s vynechanými písmeny, necháme ho číst tento úryvek s vynechanými slovy:

It is Monday _____. It is _____ o'clock in the _____. Kim is in the _____. She is _____ at the _____. She is eating _____ and some jam. It is _____. But she doesn't like _____ orange _____. It is _____. She is drinking apple _____. She doesn't like _____ juice. It is sour.

Text určený k procvičování vždy musí obsahem i náročností odpovídat zájmům dítěte. Pokud použijeme text psaný v anglickém jazyce, je nutné, aby dítě dobře znalo všechna slovíčka.

2.4 METODA FERNALDOVÉ

Tato metoda je určena pro děti, které již dokáží dobře číst, ale jejich čtení je pomalé. Určíme část textu, jež dítě nemá číst nahlas, ale jenom přelétnout zrakem. Tužkou si podtrhá slova, o kterých si myslí, že by mu při čtení dělala potíže. Text dítě přelétne zrakem ještě jednou a znovu podtrhá obtížná slova. Před samotným čtením textu si nacvičí podtržená slova. Při čtení se pak dítě nemusí bát, že ho zaskočí nějaké těžké slovo, protože je má již nacvičené. Čte s větší sebedůvěrou. Tato metoda pomáhá zbavit se obav z neúspěchu a motivovat do další práce (Pokorná, 2001, s. 253).

3. ČTENÍ V ANGLIČTINĚ U DĚTÍ S DYSLEXIÍ

Nácvik čtení v angličtině má svá specifika, která jsou dána samotným charakterem jazyka. Je proto vhodné využívat metody výuky čtení, jež tento charakter respektují. V hodinách anglického jazyka z organizačních i časových důvodů není možné v plném rozsahu uplatňovat výše uvedené speciální přístupy používané při nácviku čtení u dětí s dyslexií. Ty jsou určené spíše pro individuální práci s dítětem. Můžeme však k naplnění výukových cílů použít běžné metody a přístupy upravené či doplněné tak, aby respektovaly zásady práce s dětmi s dyslexií nebo aby ze speciálních metod vycházely.

3.1 VÝUKA ČTENÍ

„Z poznatků psychologie cizojazyčného vyučování vyplývá, že u mladších žáků je třeba respektovat prioritu zvukové podoby jazyka a začínat výuku krátkým ústním úvodním kurzem (audioorálním). V něm se žáci učí

vnímat cizojazyčná slova, slovní spojení a věty, osvojovat si je a prakticky jich používat v elementární konverzaci. Teprve po skončení audioorální fáze přistupují žáci ke čtení a psaní toho, čemu se již naučili ústní cestou“ (Hendrich, 1988, s.223). K tomu je nutné zvolit vhodné čtecí metody, jež budou dítěti dobře vyhovovat.

Metod výuky čtení v anglickém jazyce je několik. Kterou z nich si vybereme, záleží na schopnostech, dovednostech a předpokladech konkrétního dítěte či konkrétní skupiny dětí. Scott a Ytreberg (1991) a též Ott (1997) uvádějí nepoužívanější metody ve výuce čtení v angličtině:

a) Analyticko-syntetická metoda, též hlásková (Phonics)

Fabiánková, Havel a Novotná (1999, s.22) uvádějí, že metoda pracuje s analýzou (rozkladem slov na slabiky a hlásky) a syntézou (spojování hlásek ve slabiky a slova). Vychází z mluvené řeči. Nejprve dochází k vyvození hlásky ze slova (hláska „m“ - mother, mouth, milk). S touto hláskou se pak spojí písmeno (hláska „m“ – písmeno „m“), které je procvičováno čtením slabik (mo, ma, mu,) a slov, které toto písmeno obsahují (mouse, grandmother, drum). Metoda hlásková však může být pro některé děti velmi komplikovaná. Jednodušší pro počáteční výuku čtení v angličtině je metoda globální.

b) Globální metoda (Look and say)

Metoda je založena na čtení celých slov nebo slovních spojení. Žák sám postupně dojde k jejich rozboru. Učitel vždy prezentuje nové slovo napsané celé na tabuli nebo na kartičkách, uvede správnou výslovnost a doplní vjem o spojení s obrázkem nebo skutečným předmětem. Podle Fabiánkové, Havla a Novotné (1999, s.21) čtení podle globální metody prochází čtyřmi obdobími:

1. **Období paměti** – děti čtou slova nebo též slovní celky tak, že se snaží zapamatovat si jejich celkový obraz bez znalosti jednotlivých písmen.
2. **Období analýzy** – dítě je schopno samo analyzovat věty na slova a slova na slabiky, hlásky a písmena.

3. **Období samostatného čtení** - dítě se učí číst samo. Spojuje prvky.
4. **Období pokračujícího nácviku** - dochází k procvičování čtení, k zpřesňování znalosti abecedy, čtení delších textů.

c) Čtení celých vět (Whole sentence reading)

Tato metoda je založena na tom, že slova nejsou prezentována izolovaně, ale v rámci celého slovního spojení či věty. Metoda má jednu velkou nevýhodu, která spočívá v tom, že dítě dokáže přečíst jen slova, se kterými se již setkalo.

Například: Children run/jump/hop over the hurdles.

Zelinková (2006, s.91) uvádí, že se ve čtení v anglickém jazyce u dětí s dyslexií, stejně tak jako v jazyce českém nebo německém, předpokládá využití především metody analyticko-syntetické. Dlouhá slova a slova složená by dítě mělo číst po slabikách. Tím se zamezí hádání slov, opakovanému přeríkávání počátečních písmen nebo slabik a také dvojímu čtení. Metoda globální vede pouze ke zvládnutí jednoho tvaru slova, aniž by dítě porozumělo jeho stavbě. Pokud se setká s naučeným slovem v jiném tvaru, z něho složeném slově nebo tvaru modifikovaném předponami a příponami, učí se ho opět jako slovo nové a neznámé.

Například: mother → grandmother, every → everybody apod.

Dítěti s dyslexií je dobré dát příležitost připravit si čtení anglického textu dopředu (nejlépe doma). Zelinková (2006, s.91) dále uvádí, že krátké části textu se žák může naučit nazpaměť. Z hlediska výukových zásad anglického jazyka zmíněný postup sice není ideální, ale můžeme tak ohodnotit i snahu dítěte. Pokud si žák čtení textu může doma dopředu připravit nebo se tento text naučit nazpaměť, významným způsobem podporujeme jeho motivaci a sebedůvěru. Dáváme mu tím šanci, aby ve třídě mezi svými spolužáky uspělo

a do čtení se aktivně zapojilo. Navíc z hlediska osvojování jazyka jde v určitém smyslu o aktivní používání slovní zásoby.

Měli bychom používat texty nepříliš dlouhé, psané přehledně, s velkými písmeny a s přehledným členěním odstavců. Tato strategie se ukazuje být velice důležitou. Potvrzuje to i Gósyová (In Kucharská, 1998, s.40), která uvádí výsledky výzkumu, jehož cílem bylo zjistit, zda velikost písma hraje roli při čtení u dětí s dyslexií. Prokázalo se, že typografie má u dětí velký vliv na správné přečtení i následné porozumění daného textu.

V hodinách anglického jazyka je možné použít množství cvičení a aktivit cíleně využívajících poznatků o dyslexii. Tato cvičení a aktivity mohou dítěti pomoci lépe zvládnout výuku anglického jazyka, především v oblasti čtení.

3.2 NÁMĚTY PRO CVIČENÍ A AKTIVITY

Pokud začínáme s dětmi číst v anglickém jazyce (nezáleží na tom, zda jde o děti s dyslexií), je nutné si nejprve uvědomit, jak staré jsou a jaká je jejich úroveň čtení v mateřském jazyce. Podle toho pak volíme text z hlediska jeho obsahu a obtížnosti. Před zahájením čtení i v průběhu čtení se snažíme neustále podněcovat motivaci dětí. Je třeba též dodržovat třífázový model čtení (příprava na čtení, čtení, fáze po čtení).

Nesmíme zapomínat na to, že čtení ve výuce angličtiny u dětí s dyslexií předchází vždy osvojení si zvukové a grafické podoby slov a teprve pak samotné čtení. Pokud zvládají čtení slov, můžeme teprve pak přistoupit k jejich psaní.

U dětí s dyslexií musíme mít na paměti, že fáze sluchového zapamatování si nového slova, fáze zapamatování si jeho grafické podoby a následné propojení těchto dvou fází bude trvat delší dobu (pokud se tak vůbec stane). Proto je vhodné postupovat pomalu a k další fázi přistoupit až tehdy, pokud byl

splněn cíl fáze předchozí. Děti s dyslexií se učí každé slovo zvlášť, protože jim činí velké potíže aplikovat stejná výslovnostní pravidla i u ostatních slov. Často je zaměňují za jiná, již osvojená slova, komolí je nebo je jednoduše zapomínají. Následující náměty pro cvičení by dětem s dyslexií měly pomoci dostatečně daná slova zafixovat a usnadnit jejich pozdější vybavování.

Náměty pro činnosti podporující osvojování čtení v angličtině u dětí s dyslexií podle Zelinkové (2006, s.91), Hurtové, Strnadové, Šigutové (2006, s.21-27) a podle Kastlové (2006) zahrnují:

- Spojování slov čtených globálně s obrázkem
- Vyhledávání slov v textu
- Čtení textů, které obsahují osvojená slova
- Osvojování stejných slov psaných různými typy písmen
- Podtrhávání známých (neznámých slov v textu)
- Podtrhávání podstatných jmen, sloves atd.
- Doplnění věty vhodným slovem podle obrázku
- Vyřazování slov, která nepatří do textu
- Označování předmětů a obrázků ve třídě kartičkami
- Kreslení přečteného slova
- Bingo (čtení slov napsaných na karičkách)
- Skládání vět z jednotlivých slov
- Hledání protikladů (např. white-black, girl-boy)
- Oddělování jednotlivých slov napsaných bez mezer
- Řazení slov podle abecedy apod.

Jednotlivé činnosti či aktivity mají nepřeberné množství variant a obměn. Pokud se budeme držet zásad pro výuku anglického jazyka u dětí mladšího školního věku a také zásad stanovených pro práci s dětmi se specifickou poruchou čtení, můžeme výrazně přispět k lepšímu zvládnutí základů anglického jazyka. Můžeme též do určité míry ovlivnit celkový vývoj osobnosti dítěte. Záleží jen na nás, zda uvedené postupy, činnosti, aktivity a

zásady budeme v hodinách anglického jazyka na prvním stupni základní školy dobře a efektivně využívat.

Při volbě vhodných aktivit při čtení musíme mít nejprve rozmyšleno, k jakému cíli by tyto aktivity měly vést. Podle Hadfielda (2000) může jít o tyto dílčí cíle:

- Přelétnutí textu za účelem vystihnout celkovou myšlenku textu (tzv. skimming)
- Vyhledání určité informace v textu (tzv. scanning)
- Čtení s porozuměním, kdy je dítě schopno odpovídat na otázky související s textem (tzv. read and respond)

Pokud budeme trpěliví a každý sebemenší úspěch dítěte budeme hodnotit pozitivně, pravděpodobně se nám podaří v rámci možností splnit vytyčené cíle. Děti se SPU jsou obvykle vzdělávány podle individuálního vzdělávacího plánu, kde je přesně upraven i plán výuky jazyků, takže nemusíme mít strach z nedodržení předepsaných vzdělávacích plánů. Neustále máme na paměti, že nám jde především o vytvoření pozitivního vztahu k učení i k učivu.

4. HYPOTÉZA

Na základě studia teoretických východisek, strategií a zásad platných pro výuku anglického jazyka u dětí mladšího školního věku a na základě studia strategií a zásad pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení je možné zformulovat předpoklad, že vhodné typy čtecích aktivit, které respektují potřeby těchto žáků, mohou vést ke zlepšení čtecích dovedností dětí, a tedy ke zlepšení motivace ke čtení, což přispěje ke zvýšení sebevědomí dítěte a významným způsobem také k vytvoření pozitivního vztahu k anglickému jazyku.

PRAKTICKÁ ČÁST

1. NÁVRH PROJEKTU

Projekt byl navržen na základě teoretického studia literatury, která se zabývá obecně problematikou výuky anglického jazyka u dětí mladšího školního věku a také zásadami práce s dětmi se specifickými poruchami učení. Kromě teoretického studia literatury byl projekt navržen též na základě podrobné analýzy učebnice, se kterou žáci pracovali, na podrobném prostudování dostupných záznamů o dětech do tohoto projektu zapojených a dlouhodobé zkušenosti, kterou s těmito žáky mám, jako jejich učitelka anglického jazyka.

1.1 TEORETICKÉ STUDIUM LITERATURY

Obecné závěry z literatury poukazují na skutečnost, že výuka anglického jazyka u dětí mladšího školního věku podléhá určitým zákonitostem, které jsou společné pro všechny děti této kategorie. Dále také podléhá speciálním strategiím, které reflektují různé poruchy učení této skupiny žáků. Při výuce angličtiny na prvním stupni základní školy je tedy nejen nutné znát zmíněné obecné zákonitosti pro práci s dětmi mladšího školního věku a speciální strategie pro práci s dětmi se SPU, ale je také nutné je ve výuce respektovat.

Studiem literatury byly zjištěny tyto důležité poznatky, které podmiňují přípravu projektu:

- Snažíme se žáky průběžně motivovat a podněcovat jejich zájem o čtení.
- Snažíme se podporovat sebedůvěru dětí ve vlastní schopnosti.
- Stavíme na tom, co již žáci znají.
- Postupujeme od nejjednoduššího ke složitějšímu.

- Dbáme na to, aby jednotlivé aktivity byly přiměřené věku, zájmům a schopnostem dětí.
- Texty, jež mají žáci číst, pečlivě vybíráme podle jejich věku, zájmů, čtecích schopností a dovedností.
- Dbáme na vhodnou grafickou úpravu textů, na vhodnou velikost písma, na jejich přehlednost.
- Čtení ve výuce angličtiny u dětí s dyslexií předchází vždy osvojení si zvukové a grafické podoby nových slov a teprve pak samotné čtení. Pokud znají zvukovou a grafickou podobu slov, můžeme teprve pak přistoupit k jejich čtení.
- K volbě vhodných aktivit při čtení je nutné mít nejprve rozmyšleno, k jakému cíli by tyto aktivity měly vést. V navrženém projektu se jedná nejprve o čtení jednotlivých slov. Dále jsou aktivity řazeny tak, aby děti postupně zvládly i čtení těchto naučených slov v souvislém textu a také jejich čtení ve spojení s novou slovní zásobou.
- Děti ve skupině vedeme k soudržnosti a ne k soupeření.

1.2 ANALÝZA UČEBNICE

Učebnice Chatterbox 2 (D. Strange. Oxford University Press. Twenty-seventh impression, 2001) je učebnicí výhradně anglickou. Nesetkáme se v ní s žádným výrazem v českém jazyce, což může vést ke komplikacím zejména ve snaze rodičů, kteří neumí anglicky, učit se s dítětem doma. Je tedy nutné vést děti ve škole k tomu, aby se samy v učebnici dokázaly orientovat. K učebnici byl vydán i slovníček, který pracuje s překladem slov či jednotlivých vět do češtiny a je dětem i jejich rodičům dobrým pomocníkem. Slovní zásoba je ve slovníčku řazena přehledně podle jednotlivých kapitol. K procvičení a upevnění získaných poznatků slouží pracovní sešit (activity book), který má každé dítě k dispozici. Pracovní sešit též strukturou odpovídá obsahu jednotlivých kapitol.

Učebnice ani pracovní sešit nejsou cíleně strukturované tak, aby je mohly bez výhrad používat děti se specifickými poruchami učení. Pracují však s velkým množstvím obrázků doplněných slovem, větou nebo krátkým textem. V hojné míře využívají dialogů, což dětem umožňuje spojit si dané slovní vyjádření s určitou konkrétní situací. Některé aktivity nebo texty není nutné nijak upravovat a lze je rovnou u dětí s dyslexií použít. Jiné vyžadují úpravu písma (větší písmena, jiný typ písma, popř. zvýraznění určitých slov), změnu struktury (větší mezery mezi slovy a řádky, přehledné řazení odstavců) nebo je potřeba doplnit je například obrázky tak, aby si žáci byli vědomi, o čem text pojednává a mohli se této pomůcky při čtení držet. Jednotlivé kapitoly jsou provázané příběhem na pokračování, což veškerým aktivitám dává smysl a tím v dětech významným způsobem podněcuje motivaci k práci s touto učebnicí.

Aktivity zaměřené na čtení tvoří jednoduché obrázkové seriály, jednoduché texty, tabulkové přehledy s popisy apod. S texty se většinou pracuje tak, že děti nejprve uvedeme do tématu. Povídáme si s nimi o jejich vlastních zkušenostech vztahujících se k tomu, co budeme číst, ukážeme obrázky vztahující se k tématu apod. Předložíme dětem text a necháme je, aby ho přelétly očima a zjistily, o čem asi bude (tzv. skimming). Pak položíme dětem otázku, na níž vyhledávají v textu odpověď (tzv. scanning). Pak následuje samotné čtení, nejlépe ve spojení s nějakou aktivitou (s doplňováním, opravou chyb, kreslením, spojováním, tříděním informací apod.). Po čtení následují další aktivity, které procvičují a upevňují to, co se děti během čtení dozvěděly či naučily. Než se ale děti propracují ke čtení souvislého textu, je nutné, aby zvládly čtení jednotlivých slov tak, aby rozuměly tomu, co čtou.

2. KRITÉRIA PRO NÁVRH AKTIVIT V PROJEKTU

Na základě závěrů z teoretické kapitoly i vzhledem k vlastním zkušenostem s dětmi s dyslexií budou aktivity zařazené do projektu vycházet z následujících zásad. Čtecí aktivity budou navrženy tak, že:

- Budou motivovat tuto věkovou skupinu dětí.
- Co nejvíce budou podporovat základní čtecí dovednosti pomocí nejjednodušších čtecích aktivit. Půjde o čtení jednotlivých slov, čtení jednoduchých vět a krátkých odstavců s porozuměním.
- Logicky zapadnou do běžné výuky takovým způsobem, že budou plynule navazovat na předchozí témata, na osvojenou slovní zásobu a zároveň budou respektovat dosaženou úroveň a množství vědomostí.
- Budou co možná nejvíce respektovat specifické potřeby žáků s dyslexií.
- Taktéž texty budou pečlivě vybrány podle věku žáků, jejich zájmů, čtecích schopností a dovedností.
- Pozornost bude věnována vhodné grafické úpravě textů, vhodné velikosti písma a jejich přehlednosti.
- Čtení bude předcházet osvojení si zvukové a grafické podoby nových slov a teprve pak samotné čtení.
- Dodržován bude třífázový model čtení u aktivit zaměřených na čtení souvislého textu (příprava na čtení, čtení, fáze po čtení).
- Při volbě vhodných aktivit při čtení bude nejprve rozmyšleno, k jakému cíli by tyto aktivity měly vést.

3. ZPŮSOB HODNOCENÍ PROJEKTU

Projekt bude hodnocen pomocí reflexí, zaměřených na průběh jednotlivých hodin a analýzu možných problémů či naopak kladných stránek. Cílem reflexí budou především rozbor práce dětí s dyslexií, konkrétně jejich úspěšnost při práci s upravenými učebními materiály, míra jejich aktivního zapojení do výuky a míra motivace.

K ohodnocení projektu budou sloužit i výsledky z předem vybraných kontrolních aktivit, které budou procvičovat učivo a zároveň průběžně ověřovat efektivitu výuky a míru porozumění danému problému. Do projektu bude zařazeno průběžné ověřování míry zvládnutí čtecích dovedností ve formě činností nebo pracovních listů, které žáci v hodinách vypracují. Úspěšnost vyplnění pracovního listu nebo splnění dané činnosti prokáže, zda byl postup vhodně zvolen. Celkové hodnocení bude doplněno názory a postřehy žáků získaných na základě dotazníku, který žáci vyplní po skončení projektu.

4. REALIZACE PROJEKTU

Výzkum bude probíhat na Základní škole v Pardubicích (Štefánikova, 448), kde čtvrtým rokem pracuji jako učitelka prvního stupně. Konkrétně v pátém ročníku se skupinou patnácti žáků (jedna dívka a jeden chlapec s dyslexií – Terežka, Mirek), v časovém úseku jednoho týdne, v rozsahu tří vyučovacích hodin.

4.1 ZÁZNAMY O DĚTECH

U dvou dětí, Terežky a Mirka, byly vyšetřením v pedagogicko-psychologické poradně zjištěny dysfunkce některých struktur centrální nervové soustavy ve smyslu přetrvávající lehké formy vývojové dyslexie. Rozumové schopnosti u Terežky spadají do dolní hranice pásma průměru a u Mirka do středního pásma průměru. Pedagogicko-psychologická poradna u obou žáků doporučuje individuální nápravnou péči v době mimo výuku. Pro samotnou výuku dále doporučuje prodloužené procvičování, v cizím jazyce preferovat konverzační dovednosti a ústní zkoušení, dopřát více času ke kontrole napsaného textu, dbát na to, aby vždy pochopili učivo.

Žáci jsou angličtině vyučováni od čtvrtého ročníku, tedy druhým rokem. Ve čtvrtém ročníku pracovali podle učebnice Chatterbox 1 (Derek Strange). Nyní mají k dispozici druhý díl této učebnice. S množstvím slovíček a slovních

spojení se mnozí setkali již v prvním, druhém a třetím ročníku v zájmovém kroužku.

Výzkum proběhne v rámci běžné výuky, kterou v pátém ročníku vedu. Téma bude zvoleno tak, aby nebylo vytrženo z kontextu, ale volně navazovalo v časovém plánu na předchozí dosažené jazykové znalosti a dovednosti. Aktivita a pracovní listy budou upraveny či vytvořeny tak, aby byly použitelné a přínosné pro děti s dyslexií i pro jejich spolužáky.

Hodiny budou rozvrženy takto:

1. Hodina – seznámení se zvukovou a grafickou podobou slov - pracovní listy zaměřené na procvičení; první pokusy o čtení jednotlivých slov; snaha o zafixování nové slovní zásoby.
2. Hodina – upevnění si zvukové a grafické podoby slov; čtení jednotlivých slov; čtení krátkého textu obsahující osvojená slova a slova z jiného tematického okruhu; upevnění znalosti významu slov.
3. Hodina – čtení jednotlivých slov; čtení textu obsahující osvojená slova a nová slova z jiného tematického okruhu s porozuměním.

4.2 HODINA 1

Plán hodiny 1

Aktivita:

1. Seznámení s novou slovní zásobou (dny v týdnu) – I like..., I don't like... What's your favourite day?
2. Návuk nové slovní zásoby (zvuková a grafická podoba slov) Dotazník
3. Práce s kartičkami (pexeso)

Cíle jazykové:

1. Seznámit s novou slovní zásobou (dny v týdnu) – především ústní formou ve spojení s grafickou podobou slova (drilem).
2. Rozvíjet jazykové dovednosti (mluvní dovednosti, poslech mluvené řeči s porozuměním).
3. Tiché čtení jednotlivých slov.
4. Připomenout slovní spojení: I like..., I don't like..., What's your favourite...?

(Cílem první hodiny je motivace žáků, seznámení s novou slovní zásobou, zafixování zvukové podoby nových slov ve spojení s grafickou podobou a také tiché čtení jednotlivých slov s porozuměním. Jedná se tedy spíše o přípravu na čtení, které bude zařazeno v následující hodině.)

Cíle mimojazykové:

1. Rozvoj orientace v čase
2. Posilování zrakového vnímání
3. Rozvoj komunikačních dovedností

Pomůcky:

1. Kalendář se zřetelně označenými dny v týdnu
2. Pracovní listy

Popis hodiny 1

| Fáze 1: | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cíl: motivace, uvedení tématu | |
| <p>Učitelka</p> <p><i>Good morning girls and boys.</i></p> <p><i>How are you today? How are you, Mirek, Tereška, Daniel,...?</i></p> <p><i>Do you know what day is it today?...It is Tuesday! I love swimming. I go swimming on Tuesdays. Tuesday is my favourite day.</i></p> <p>(Má v ruce kalendář a ukazuje daný den v týdnu.)</p> <p><i>Do you like Tuesday, Anička,...Tomáš, ...Kristýnka,...?</i></p> | <p>Žáci</p> <p><i>Good morning, Mrs. Odvářková.</i></p> <p>Odpovídají na otázku.</p> <p>Poslouchají se zájmem učitelku. Snaží se odhalit význam slovíčka Tuesday.</p> <p>Zapojují se do diskuse a odpovídají na otázku.</p> |
| Fáze 2: | |
| Cíl: seznámení se jmény dní | |
| <p>Učitelka</p> <p><i>Look at the calendar. This is Monday. This is Tuesday. This is...</i></p> <p>(Nakreslí kalendář na tabuli a popíše ho anglicky. Předříká znovu všechny dny v týdnu plynule za sebou.)</p> <p><i>Now repeat after me, please. Monday...</i></p> <p>(Každé slovo opakuje dvakrát. Pak opakuje ještě jednou a žáci se přidají.)</p> | <p>Žáci</p> <p>Sledují učitelku. Poprvé se setkávají s výčtem dnů v týdnu.</p> <p>Opakují jednotlivá slova.</p> |

| Učitelka | Žáci |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>Now stand up and come to the carpet. Make a circle. (Ukazuje.) Now say the days of the week in chain round the class and clap your hands. For example Terežka says: „Monday“, Mirek says: „Tuesday“, Daniel says: „Wednesday“,... Say the words as fast as possible. (Předvede.) Well done! Wow! Good!</i></p> | <p>Jdou na koberec a utvoří kruh. Všichni se zapojují do řetězové aktivity. Snaží se správně říci daný den v týdnu. Vyslovení slova doprovodí tlesknutím.</p> |
| <p>Fáze 3: Cíl: poznávání celých slov a jejich tiché čtení, posilování zrakového vnímání</p> | |
| <p><i>Now sit down at your tables, please. Here is a present for you! (Ukazuje pracovní listy.) Anička, can you give out the worksheets? Thank you.</i></p> <p><i>OK, girls and boys, look at the worksheets. There's a very easy exercise. Take your pencils and match the words. (Naznačuje)</i></p> <p><i>Check it in pairs, please. Well done! Very good!</i></p> | <p>Rozdávají pracovní listy.</p> <p>Zjišťují, co mají dělat. Pouští se do práce.</p> <p>Kontrolují si ve dvojicích.</p> |
| <p>Fáze 4: Cíl: poznávání celých slov, tiché čtení jednotlivých slov s porozuměním</p> | |
| <p>(Rozdá druhý pracovní list.)</p> <p><i>Now a similar activity. Match the words. Look! (Uvede příklad na tabuli.) And then circle the right word. Look! (Opět uvede příklad na tabuli.) Good Luck!</i></p> <p><i>...finished? Well...</i></p> <p><i>Check it in pairs again.</i></p> | <p>Opět se pouští do práce.</p> <p>Kontrolují si výsledky ve dvojicích.</p> |

| Fáze 5: Cíl: upevnění zvukové podoby nových slov a jejich smysluplné využití v jednoduché konverzaci | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>Come here to the carpet again. Sit down on the carpet. Once again...Tell me what's your favourite day...I like... Which day you don't like? I don't like...(Zeptá se tří dětí. Připraví je na další aktivitu.)</i></p> <p><i>Here is a questionnaire. (Rozdá pracovní listy.) Go and ask your friends what's their favourite day. Then fill in the questionnaire. For example: Anička, what's your favourite day?...Monday? OK, fill it in the questionnaire like this. (Předvede.) OK? Go!</i></p> <p><i>Let's check it. What's Anička's favourite day? Who knows?...Anička's favourite day is Monday...Do you agree? (Zapisuje výsledky do připravené tabulky na tabuli.) OK, Monday...three pupils... (Provede celkové shrnutí.)</i></p> | <p>Jdou na koberec. Mluví s učitelkou. Přidávají důvody proč mají a proč nemají daný den rádi.</p> <p>Sledují, co mají dělat. Rozptýlí se po třídě a ptají se spolužáků, jaký je jejich oblíbený den. Vyplňují předem připravený dotazník.</p> <p>Společně kontrolují.</p> |
| Fáze 6: Cíl: upevnění grafické podoby slov | |
| <p><i>I have got some cards for you. They can help you to learn new words. (Rozdává karty.)</i></p> <p><i>Now cut out the cards and put it on your desk. (Pokládá karty na stůl.)</i></p> <p><i>Put them in correct order and match them with words in Czech. Look! Monday, Tuesday,...And now look! Monday-pondělí,...(Ukazuje.)</i></p> <p><i>Check in pairs.</i></p> | <p>Vystřihují karty. Rovnají je do správného pořadí a přiřazují odpovídající výraz v češtině.</p> <p>Ve dvojicích kontrolují.</p> |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Who was right?</i> <i>Now you can play the puzzle (pexeso).</i> <i>Who is the winner? Well done!</i> | Hlásí se ti žáci, kterým se podařilo zdárně úkol vyřešit. Hrají bleskové pexeso. |
| Fáze 7: Cíl: ukončení hodiny, rozloučení | |
| <i>Now say goodbye girls and boys.</i> <i>See you tomorrow.</i> <i>Goodbye.</i> | Good bye, Mrs. Odvářková. |

Reflexe hodiny 1

Fáze I:

Zahájení hodiny proběhlo ve velmi příjemné atmosféře. Téměř okamžitě žáci pochopili téma hodiny. K mému překvapení je i velmi zaujalo. K tomu přispěla praktická pomůcka v podobě stolního kalendáře a také rozhovor o tom, zda mají rádi úterý stejně tak jako paní učitelka. Velmi motivující pro ně bylo, že mohli vyjádřit svůj názor.

Fáze 2:

Ve druhé fázi se žáci měli seznámit se jmény dní a co nejvíce si je vrýt do paměti. Při opakování jednotlivých slov jsem každé z nich ukazovala v kalendáři. Tím bylo žákům umožněno okamžité spojení s reálným životem. Viděli, že to, co se učí, je v životě běžně využitelné. Po nakreslení kalendáře na tabuli jsme přistoupili k procvičování nových slov na koberci ve formě řetězové hry. Všichni se s nadšením zúčastnili. Ten, kdo se spletl, nebyl vyřazen, ani žádným jiným způsobem potrestán. Byl naveden k vyslovení správného slova a řetěz pokračovat dál. Navíc se žáci mohli kdykoliv podívat na kalendář nakreslený na tabuli. Tím jim byla dána jistota, že pokud nebudou vědět, nic se neděje. Bylo jim dáno jasně najevo, že se jedná o seznámení s novými slovy. Pokud si Terežka nebo Mirek nemohli vzpomenout na dané slovíčko, nečekala jsem, až slovo přečtou na tabuli, ale sama jsem jim ho napověděla. Trvalo by jim dlouho, než by slovo našli, a pak by ho s největší pravděpodobností přečetli špatně. Povedlo se mi tím předejít posměchu ze

strany spolužáků a tím pomoci Terezce i Mirkovi k uvolnění. Navíc ostatní děti tuto skutečnost vůbec nezaregistrovaly.

Fáze 3:

Tato fáze byla do hodiny zařazena záměrně poté, co se žáci seznámili se zvukovou podobou slov. Snažila jsem se respektovat nutnost pracovat s dětmi s dyslexií v postupných krocích a v dostatečné míře zafixovat také grafickou podobu slov. Znat dobře grafickou podobu slova a odpovídající zvuk je základním předpokladem pro úspěšné čtení u dětí s dyslexií. Také Terezčiny a Mirkovi spolužáci si grafickou podobu slov rádi procvičili. Úkolem bylo spojovat slova psaná různými typy písma. Aktivita na první pohled vypadala velice jednoduše, ale vyžadovala určité soustředění. I Terezka a Mirek pracovali svižně a s nadšením. Bylo vidět, že se neztrácejí, ale že aktivita pro ně není až tak úplně jednoduchá jako pro jejich spolužáky. Pracovní list byl dětmi ohodnocen jako jednoduchý. Terezka a Mirek též potvrdili, že jeho vyplnění bylo zvládnutelné (viz. příloha č.1).

Fáze 4:

V této fázi hodiny žáci pokračovali ve vyplňování pracovních listů, které byly do výuky zařazeny s cílem procvičit a zafixovat grafickou podobu slov. Obtížnost pracovního listu byla o něco vyšší než v předchozí fázi. Zde již žáci museli prokázat nejen schopnost rozpoznat správně grafickou podobu slova, ale také schopnost spojit slovo s odpovídajícím českým ekvivalentem (viz. příloha č. 2). Všichni žáci, včetně Terezky a Mirka, pracovali s vysokým soustředěním. Někteří byli schopni úkol splnit sami, jiní využívali nápovědu na tabuli ve formě nakresleného kalendáře. Zaznamenala jsem, že Terezka a Mirek podle tabule vyhledávali každé slovo. Nebránila jsem jim, ale naopak jsem je na tuto možnost upozornila. Tím, že slovo vyhledávali, se ho zároveň učili a fixovali si ho správně do paměti. Všichni žáci pracovní list správně vyplnili. Aktivitu ohodnotili jako ne úplně jednoduchou, ale zvládnutelnou. Terezka s Mirkem měli velkou radost z toho, že stačili tempu svých spolužáků.

Fáze 5:

Abych vystřídala činnosti spíše zklidňující a vyžadující soustředění s činnostmi aktivizujícími, zařadila jsem v další fázi aktivitu na koberci v podobě jednoduché konverzace ve spojení se zjišťováním, jaké dny v týdnu jsou v této skupině dětí nejoblíbenější. Nejprve žáci vyprávěli ostatním, který den mají nejraději a proč. Živě diskutovali na dané téma. Situace však sváděla k mluvení v mateřském jazyce. To bylo zřejmě způsobeno nedostatečností slovní zásoby. V rámci motivace jsem je nechala říci určité věty částečně v češtině a pomáhala jsem jim s jejich překladem. To dětem dodalo odvalu.

Abych opět podpořila jistotu dětí, předpřipravila jsem pro ně formuláře, kde již byly vyznačeny dny v týdnu a otázka, kterou budou pokládat (viz. příloha č.3). Děti do formuláře dopsaly jména svých spolužáků, rozptýlily se po třídě a začaly zjišťovat údaje. Vypozorovala jsem, že aktivita byla zařazena vhodným způsobem, protože děti uvolnila a motivovala do další práce. Nová slovíčka nabyla smysluplného významu. Vyplňování dotazníku se žákům velmi líbilo. Zejména při vyhodnocování výsledků sledovali situaci s velkým zájmem. Pro Terezku a Mirka bylo velmi motivující, že se ostatní děti zajímají o jejich názor.

Fáze 6:

V této fázi hodiny žáci pracovali s kartičkami (pexeso). Žáci měli za úkol seřadit správně dny v týdnu a přiřadit k nim český ekvivalent (viz. příloha č.4). Tentokrát měli úkol zvládnout bez nápovědy. Terezka a Mírek potřebovali více času, ale nakonec úkol také úspěšně splnili. K tomu jim pomohla větší velikost a dobrá čitelnost písma a také zařazení pracovních listů ve třetí a čtvrté fázi hodiny. Nešetřila jsem pochvalami. Všechny děti projevovaly radost, že se něco nového naučily. Terezka a Mírek se také radovali, protože dokázali to, co ostatní děti. Ve zbytku času děti vymyslely vlastní aktivitu. Losovaly kartičky s anglickými názvy a říkaly český ekvivalent daného dne v týdnu. V této fázi si děti upevnily to, co se v hodině naučily.

Fáze 7:

Děti tvrdily, že jim hodina velmi rychle utekla a že je to moc bavilo. Vyptávaly se, co budeme dělat příště. To pro mě bylo potvrzením toho, že se mi podařilo je dobře namotivovat a zvolit aktivity takovým způsobem, že byly dobře vyvážené – z hlediska aktivizace žáků i z hlediska nutnosti soustředit se nebo přemýšlet.

Závěr

Všechny vytyčené cíle pro první hodinu byly splněny. Šlo hlavně o to, aby se děti seznámily s novou slovní zásobou a zafixovaly si zvukovou a grafickou podobu jednotlivých slov. Aby si vyzkoušely tiché čtení jednotlivých slov a připravily se na další hodinu, ve které již bude probíhat samotné čtení. U dětí s dyslexií je nutné tuto posloupnost práce dodržovat. K hlasitému čtení jednotlivých slov a ke čtení textů je možné přistoupit až poté, co byla dobře zafixována zvuková podoba slova ve spojení s jeho grafickou podobou. Za tímto účelem bylo pro děti s dyslexií využito dvou pracovních listů, které se zaměřovaly na poznávání celých slov a jejich tiché čtení. Tím, že museli několikrát dané slovo potichu přečíst, si zafixovali grafickou podobu jednotlivých slov a také si zapamatovali jejich význam. Příležitostí pro osvojení si mluvené podoby jednotlivých slov bylo dostatek. Zde si vyzkoušeli i použití nových slov v kontextu. Všichni žáci velmi živě a bez ostychu mezi sebou komunikovali a prokázali také schopnost orientace v týdenním časovém plánu.

4.3 HODINA 2

Plán hodiny 2

Aktivity:

1. Opakování slovní zásoby z minulé hodiny (dny v týdnu) – cvičení připravená na tabuli
2. Příprava na čtení jednoduchého textu obsahujícího novou slovní zásobu.
3. Čtení textu
4. Aktivity navazující na čtecí aktivitu

Cíle jazykové:

1. Čtení nově osvojených slov v textu s porozuměním
2. Procvičení již zažitě slovní zásoby (apartment, river,...) a také slovního spojení: Meet me at...

(Hlavním cílem druhé hodiny je čtení krátkého textu, který obsahuje slovní zásobu osvojenou v minulé hodině (dny v týdnu) a také slovní zásobu již dříve zažitou. Půjde o klasickou čtecí aktivitu a práci s textem.)

Cíle mimojazykové:

1. Orientace na mapě

Pomůcky:

1. Kalendář se zřetelně označenými dny v týdnu
2. Pracovní listy
3. Učebnice

Popis hodiny 2

| Fáze 1: | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cíl: motivace, opakování slovní zásoby z minulé hodiny | |
| Učitelka | Žáci |
| <p>Na tabuli jsou připravená cvičení ve formě spojovaček a doplňovaček.</p> <p><i>Good morning girls and boys. Nice to see you. I hope you are fine and you are ready for English. Today I have got an interesting reading activity for you. But...at first...</i></p> <p><i>Look at the blackboard. There are some words. Can you match them or complete them?</i> (Naznačuje gesty průběh aktivity.)</p> <p><i>Well done! Very good!</i></p> <p><i>Would you like to sing a song?</i> <i>The song is very easy. The text is easy...days of the week.</i></p> <p><i>At first... tell me the days of the week...together?</i> <i>Well done!</i></p> <p><i>Now listen!</i> <i>Předzpívá dvakrát melodi.</i></p> <p><i>Now sing with me.</i></p> <p><i>You are very good singers! Well done.</i></p> | <p><i>Good morning Mrs. Odvárková</i></p> <p>Chodí k tabuli a spojují či doplňují slova.</p> <p><i>Yes!</i></p> <p>Říkají dny v týdnu za sebou.</p> <p>Poslouchají.</p> <p>Zpívají jednoduchou melodii. Sledují text písně napsaný na tabuli.</p> |
| Fáze 2: | |
| Cíl: motivace, uvedení do situace, s níž text souvisí (příprava na čtení) | |
| Učitelka | Žáci |
| <p><i>Now look at the map. (Ukazuje na mapu.) Do you know children where the Czech Republic is? Show me... Do you know where England is?...Show me...Now find Australia, Canada, The USA...</i></p> <p><i>Tell me. In which country the new York city is? Is it in Australia or in England or in the USA? Yes, it is in the USA. Well done.</i></p> | <p>Chodí k mapě a ukazují zmíněná místa.</p> <p>Hledají New York.</p> |

| Učitelka | Žáci |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>Do you remember? There is Captain Shadow with her friends in the city. (Připomíná příběh z učebnice.) What are they doing there? Yes, they're following Professor Brain. He is a scientist from America and he has got a dangerous plan. But Captain Shadow knows his plan. Her friends can help her to find the Professor. This is her plan...</i></p> <p><i>Open your work books, page 45. (Mirek a Tereška k pracovnímu sešitu dostanou přepracovanou verzi na zvláštním papíře.)</i></p> <p><i>Look at the pictures. What can you see in picture one,...in picture two,...(Píše slova na tabuli.)</i></p> <p><i>Look at the text. Who is the letter for?... Who is the letter from?</i></p> | <p>Vybavují si příběh z učebnice. Doplňují učitelku.</p> <p>Otevírají si pracovní sešity.</p> <p>Odpovídají na otázky. Opakují si slovní zásobu.</p> <p>Snaží se najít odpověď na otázku, od koho a pro koho je tento dopis.</p> |
| <p>Fáze 3: Cíl: Čtení s porozuměním</p> | |
| Učitelka | Žáci |
| <p><i>Read the text, Lucie,..., Adam,... (Střídají se ve čtení. Nevyvolává Mirka ani Terešku, pokud se nebudou hlásit.)</i></p> <p><i>Children? Where is the bus stop? Yes! It's near the beach.</i></p> <p><i>Now find days of the week in the text and underline them.</i></p> <p><i>Read the words, Daniel.</i> <i>Now read the words all together.</i></p> <p><i>Now read the text and write the words under the pictures.</i></p> <p><i>Well done.</i></p> <p><i>Read the text again..all together. Now you Anička, Tomáš,...</i></p> <p><i>Let's check your answers. Picture one...Wednesday...</i></p> <p><i>Who has got no mistake? Hands up! (Kdo neměl chybu, dostává malou jedničku.)</i></p> | <p>Čtou text nahlas. Střídají se po větách ve čtení.</p> <p>Hledají odpověď v textu.</p> <p>Hledají v textu dny v týdnu a podtrhávají je.</p> <p>Slova jeden žák přečte, pak je přečtou všichni společně.</p> <p>Nyní plní hlavní úkol. Vpisují slova ke správným obrázkům.</p> <p>Čtou znovu text společně. Pak jednotlivci.</p> <p>Kontrolují si své odpovědi.</p> <p>Kdo neměl chybu, hlásí se.</p> |

| Učitelka | Žáci |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>Well done. Very good.</i></p> <p><i>Now I have got a task for you. Read the text again. Then read this sentences. (Rozdá pracovní listy)</i></p> <p><i>Check them. Write right or wrong (Na tabuli nakreslí značky pro označení správnosti věty nebo její nepravdivosti.)</i></p> <p><i>Finished?...OK.</i></p> <p><i>Check your answers in pairs.</i></p> | <p>Znovu čtou text a snaží se porovnat, které věty obsahem odpovídají našemu textu a které ne.</p> <p>Ve dvojicích si zkontrolují, zda pracovali správně.</p> |
| <p>Fáze 4:</p> <p>Cíl: upevnění slovní zásoby a její další použití</p> | |
| Učitelka | Žáci |
| <p><i>Now imagine that YOU are the detective. You are in the city. You are in Pardubice. Imagine that your friends can help you to catch a dangerous or a wanted person.</i></p> <p><i>Make your own plan. It's up to you! (Rozdává pracovní listy 7.)</i></p> <p><i>Now come to the carpet, sit down and read your plan to your friends. (Pochválí nápady, upozorní na použití předložek on(on Monday) a at (at the hote). Pomůže odstranit nedostatky.)</i></p> <p><i>So that's all for today. Have a nice day. Good bye.</i></p> | <p>Představují si, že jsou detektivové. Mají za úkol vytvořit vlastní plán pro dostižení nějaké nebezpečné nebo hledané osoby.</p> <p>Čtou svoje návrhy ostatním spolužákům. Konzultují svou práci s ostatními a s učitelkou.</p> <p><i>Good bye.</i></p> |

Reflexe hodiny 2

Fáze 1:

Doplňovačky a spojovačky připravené na tabuli pomohly dětem nejen zopakovat osvojenou slovní zásobu, ale také připravit se a motivovat na hodinu anglického jazyka jako takovou. Všechny děti se hlásily a chtěly jít k tabuli, aby mohly spojovat slovíčka. Hodně se hlásila i Tereška s Mirkem. Vyvolala jsem je několikrát a nechala je zažít úspěch. Měli tak možnost ukázat svým spolužákům, že se něco naučili, že něco dobře dokáží udělat. Dny v týdnu jsme společně odříkali. Děti působily jistě a zvyšovaly hlas, aby je bylo slyšet. To považuji za projev toho, že si byly jisty tím, co říkaly. Jednoduchý popěvěk se všechny děti rychle naučily a s radostí si prozpěvovaly. Pochválila jsem je, že minulou hodinu dávaly pozor a dny v týdnu se dobře naučily.

Fáze 2:

Na začátku této fáze, při hledání států na mapě světa, jsem ze strany dětí zaznamenala velké zaujetí. Byly potichu a prohlížely si mapu. Některé děti v češtině řekly, co o daných státech věděly. Nechala jsem je mluvit, protože tím byla podpořena jejich motivace a zájem. Mirek vyprávěl, jak s rodiči navštívil Londýn. Všechny děti ho se zaujetím poslouchaly. Líbilo se mi, že se nebál mluvit.

Když jsem navázala na příběh z učebnice, začaly se děti hlásit o slovo a chtěly samy ještě něco podotknout. Milují čtení příběhu v učebnici na pokračování. Pamatují si i sebemenší detaily. Otevíraly rychle knihu a s napětím očekávaly, co bude následovat. Pro Mirka a Terezku jsem přepracovala text tak, aby měl větší písmena a mezi slovy byly větší mezery. Také jsem upravila strukturu textu a přemístila jsem obrázky do pravé části pracovního listu. Dále jsem dolu doprava předepsala v angličtině dny v týdnu, aby se Tereška a Mirek nemuseli trápit tím, že si nepamatují pravopis slov. Při zadávání dvou otázek, které měly děti přimět k prohlížení obrázků a k letmému čtení, jsem otázku opakovala vždy několikrát a sledovala, zda již porozuměla Tereška i Mirek. Zjištěné skutečnosti (slovní zásobu) jsem zapisovala na tabuli, aby se o ně mohly děti kdykoliv opřít. Díky tomu, že v této fázi bylo potřeba jen sledovat obrázky nebo nanejvýš přečíst první a poslední řádek textu, Tereška i Mirek se plnohodnotně zapojili. Míra jejich motivace byla vysoká.

Fáze 3:

V této fázi jsem se soustředila již na samotné čtení. Při prvním čtení jsem Terezku ani Mirka nevyvolávala. Tím jsem se snažila zamezit neúspěchu. S hledáním odpovědi v textu na otázku, kde je autobusová zastávka měla Tereška velké potíže. Otázkou zůstává, zda odpověď vůbec našla. Mirkovi se odpověď najít podařila. Pak následovalo tiché čtení, kdy měli žáci podtrhat v textu dny v týdnu. Toto se všem podařilo. Tereška a Mirek potřebovali pro splnění úkolu více času. Společným čtením slov jsem se snažila docílit toho, aby Tereška, Mirek i ostatní žáci získali odvahu číst nahlas. Při plnění hlavního

úkolů (napsat pod obrázky příslušné dny) jsem zaznamenala, že zatímco se Mirkovi velmi dobře dařilo a byl překvapivě rychle a bezchybně s prací hotov, Tereška se potýkala s problémy. Zjistila jsem, že se dopustila dvou chyb, tak jsem se jí chvíli věnovala individuálně a ukazovala jí, kde má číst. S mou pomocí byla schopna dobrat se ke správné odpovědi. Problém nejspíš spočíval v neznalosti starší slovní zásoby, potřebné pro splnění úkolu. Děti měly velkou radost z jedniček, které jsem zvolila jako odměnu za správné řešení. Jedničku se podařilo získat i Mirkovi, Terešku jsem za správné odpovědi pochválila. (viz. příloha č. 5)

Druhé čtení textu bylo spojeno s opravou případných chyb v tvrzeních napsaných na speciálním pracovním listu. Děti si měly přečíst tvrzení a rozhodnout, zda se shoduje či neshoduje s původním textem. V tomto úkolu již Tereška pracovala lépe, protože již nebylo nutné tolik přemýšlet nad významem slov. Mirek opět pracoval bez chyby. Tereška též neudělala žádnou chybu, ale potřebovala více času. Oba měli velkou radost, že dokázali cvičení správně vypracovat. (viz. příloha č. 6)

Fáze 4:

V závěrečné fázi se děti opět uvolnily a nadchly pro další aktivitu. Měly si představit, že jsou detektivem a chtějí chytit nebezpečnou osobu. Měly sestavit svůj vlastní tým a týdenní plán, podle kterého budou postupovat. Vzhledem k tomu, že Terešce i Mirkovi činí problém vyjádřit se i v mateřském jazyce, připravila jsem jakousi osnovu, do které jenom dopisovali příslušná slova. Díky tomuto opatření si Tereška i Mirek aktivitu užili. Mirek se dokonce na konci hodiny hlásil o slovo. Chtěl svůj plán nahlas číst. Tereška si nebyla tak jistá a o slovo se nehlásila. (viz příloha č.7)

Závěr hodiny 2

Cíle jazykové i nejazykové byly splněny. Použití upravených pracovních listů pro Terešku, Mirka i jejich spolužáky přineslo užitek. Držely se předepsané osnovy a to jim dávalo pocit jistoty. I když Tereška nesplnila

aktivity tak rychle a jistě jako její spolužáci, považuji za důležité, že se v textu úplně neztratila, že neztratila motivaci ke čtení a že byla schopna (i když s pomocí) zadané úkoly splnit. Mirek byl z hodiny doslova nadšený. Dobře se mu dařilo a měl z toho velkou radost. Pro děti s dyslexií byl text z učebnice přepsán na samostatný list. Bylo zvětšeno písmo a mezery mezi jednotlivými slovy, takže se děti v textu lépe orientovaly a neztrácely se. K obrázkům byl přidán zásobník slov, ze kterých mohly děti vybírat. Mohly se tak soustředit na obsah a ne na to, jak mají slovíčko napsat. Ještě o přestávce za mnou některé děti chodily a sdělovaly mi, jak by plán mohl vypadat. To pro mě bylo důkazem, že plnily úkoly se zájmem a že dané aktivity pro ně měly význam nejen jazykový.

4.4 HODINA 3

Plán hodiny 3

Aktivity:

1. Nápěvek (chant) – dny v týdnu, opakování, motivace
2. Příprava na čtení slov, zavedení nové slovní zásoby – školní rozvrh, předměty
3. Čtení rozvrhu
4. Činnosti využívající a upevňující získané dovednosti

Cíle jazykové:

1. Opakování slovní zásoby – dny v týdnu
2. Zavést novou slovní zásobu – školní předměty
3. Rozvíjet základní jazykové dovednosti (čtení jednotlivých slov a čtení textu s porozuměním, mluvní dovednosti)
4. Připomenout způsob udání času (at...), Otázku: What time is it?...Which...?
5. Zafixovat spojení: on Monday(s), on...

(Cílem třetí hodiny je procvičit čtení celých vět a také jednotlivých slov uspořádaných do přehledné tabulky (školní rozvrh hodin) s tím, že část věty je nutné doplnit vlastními slovy. Daný text též bude obsahovat novou slovní zásobu.)

Cíle mimojazykové:

1. Rozvíjet orientaci v určitém přehledu či plánu
2. Rozvíjet hudební dovednosti (využití rytmu)

Pomůcky:

1. Učebnice
2. Zvukový záznam nářevku
3. Pracovní listy
4. Předměty či obrázky charakterizující jednotlivé školní předměty
5. Papírové hodiny

Popis hodiny 3

| Fáze 1: | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cíl: opakování dnů v týdnu, motivace | |
| Učitelka | Žáci |
| <p><i>Good morning. Is today Monday? Or maybe Tuesday? Or Saturday? I wish it was Sunday. OK, what day is it today? Great!</i></p> <p><i>Who wants to tell me the days of the week? Well done, Tomáš! Very good, Anička!</i></p> <p><i>And now open your books, page 45. There is a chant.</i></p> <p><i>Look at the pictures. What are the children doing?</i></p> <p><i>Look at the text and read it. Tell me what you don't understand.</i></p> <p><i>Now listen and read.</i></p> | <p><i>No. Thursday.</i></p> <p>Jednotlivé děti podle zájmu říkají dny v týdnu.</p> <p>Otevírají knihu a listují správnou stranu.</p> <p>Říkají, co dělají děti na obrázku, a připojují k výpovědi i příslušný den v týdnu.</p> <p>Čtou text sami potichu. Ptají se na nejasnosti.</p> <p>Poslouchají a sledují text.</p> |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>Now listen and repeat.</i> <i>Now listen and say it.</i> <i>OK, let's say it without the record.</i></p> | <p>Poslouchají a opakují. Poslouchají a odříkávají text. Pokouší se říkat text sami bez nahrávky.</p> |
| <p>Fáze 2: Cíl: příprava na čtení, zavedení nové slovní zásoby – školní rozvrh, předměty</p> | |
| <p>Učitelka</p> <p><i>Do you like English?</i> (Ptá se jednotlivých žáků.) <i>Do you like Czech?</i> <i>Do you like Computers?</i> (Ptá se na jednotlivé předměty a píše je na tabuli i s českými zkratkami.)</p> <p><i>...Art, Geography, Maths, Science, Music, History, ...</i></p> <p><i>Now open your books, page 47 and look at the pictures. Now tell me what does Science mean in Czech?</i></p> <p><i>Look at these things. For which subject do you need them? Guess!</i> (Ukazuje obrázky a předměty vztahující se k jednotlivým slovům.)</p> <p><i>Now repeat after me.</i> (Předřikává předměty.)</p> <p><i>Well done!</i></p> | <p>Žáci</p> <p><i>Yes!</i></p> <p>Pokoušejí se sami odhadnout význam těchto slov.</p> <p>Otevrou si knihy a podle obrázků určí zbývající předměty.</p> <p>Hádají, o který předmět se jedná.</p> <p>Opakují slovíčka po učitelce.</p> |
| <p>Fáze 3: Cíl: čtení jednotlivých slov v rozvrhu, rozvoj schopnosti zapojit přečtená slova do věty</p> | |
| <p>Učitelka</p> <p><i>OK, now take your books and come to the carpet.</i> <i>Sit down, please.</i> (Bere do ruky papírové hodiny a nastavuje čas.) <i>What time is it?</i></p> <p><i>Open your books, page 47.</i> <i>Look at the timetable. Can you tell me what time is it?</i> (Vyvolává žáky.)</p> <p><i>Look at the timetable. Which lessons does Ken have on Mondays?</i> (Zeptá se ještě dvakrát nebo třikrát, dokud děti nepochopí systém rozhovoru.)</p> <p><i>Now make couples. Ask and answer the questions.</i> (Žáci musí číst jednotlivá slova v rozvrhu, aby správně odpověděli.)</p> | <p>Žáci</p> <p>Jdou na koberec.</p> <p>Sledují učitelku, odpovídají na otázku.</p> <p>Otevírají si knihy na straně 47.</p> <p>Dívají se na obrázky a říkají, kolik je hodin.</p> <p>Odpovídají na otázku.</p> <p>Pracují ve dvojicích. Čtou slova. Zbylou část věty říkají z paměti.</p> |

| Učitelka | Žáci |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>Now tell your friend which lessons has Ken in this day. Your friend guess which day it is. For example: He has Art at ten o'clock, Geography at ten o'clock, Math at eleven o'clock, English at one o'clock and History at two o'clock. Which day is it?</i></p> <p><i>I have got a worksheet for you. There is a dialog. Ken is talking about his lessons. Which day of the week is it? Now listen and read. (Pouští nahrávku.)</i></p> <p><i>Which day is it?</i> <i>Yes! Well done!</i></p> | <p>Pracují v opačném pořadí. Nejprve jeden z dvojice řekne, které předměty Ken v daný den má a druhý z dvojice hádá, o který den se jedná.</p> <p>Žáci poslouchají a sledují text. Snaží se odhadnout, o který den se jedná.</p> <p><i>Wednesday.</i></p> |
| <p>Fáze 4: Cíl: čtení vět, upevnění slovní zásoby a její další použití</p> | |
| Učitelka | Žáci |
| <p><i>Now sit down at your tables, please. Look at the timetable on page 47 again. Then answer right or wrong. Here are worksheets for you.</i></p> <p><i>Now children describe your timetable, please. Well done!</i></p> <p><i>Right, we have no time for anything else. Good bye. See you on Monday.</i></p> | <p>Vrátí se zpět do lavic. Znovu si prohlíží rozvrh v učebnici, čtou věty v pracovním listu a kroužkují, zda se výpovědi shodují nebo neshodují.</p> <p>Popisují svůj vlastní rozvrh. Střídají se.</p> <p><i>Good bye.</i></p> |

Reflexe hodiny 3

Fáze 1:

V první fázi hodiny jsem se zaměřila na opakování a upevňování jmen dnů v týdnu. V minulé hodině jsem zařadila písničku, v této hodině jsem se zaměřila na říkání slov do rytmu (chant). Použila jsem nahrávku k učebnici Chatterbox 2. Děti poslouchaly a opakovaly nápěvek. Znovu a znovu se dožadovaly dalšího poslechu. Během chvilky se popěvek naučily odříkávat. Zřejmě jim toto bylo usnadněno tím, že již dny v týdnu všichni dokáží správně vyjmenovat. Terežka i Mirek se také dobře zapojili. Nápěvek dobře posloužil i jako motivace.

Fáze 2:

V této fázi jsem postupně přistoupila k zavádění nové slovní zásoby. Začala jsem u toho, co již žáci dobře znají nebo co dokáží odhadnout. Snažila jsem se hodně vyvolávat Terezku a Mirka, abych je aktivně do hodiny zapojila a aby získali odvahu mluvit. Děti s velkou chutí hádaly, o jaký školní předmět se jedná i tehdy, když už nebylo dost dobře možné hledat podobnosti s českým jazykem. Tato slovní zásoba jim byla velice blízká. Ihned hledaly souvislosti se svým vlastním rozvrhem. Jednotlivá slova jsem ihned psala na tabuli, aby bylo možné je později použít jako oporu nebo nápovědu. Společně jsme pak nacvičili i výslovnost slovíček.

Fáze 3:

Děti uvítaly, že se tato fáze hodiny odehrávala na koberci. To přispělo k celkové uvolněnosti dětí. Na koberci mohly zaujmout libovolnou polohu. Nejprve jsme zopakovali udávání času. K tomuto účelu jsem použila dětské papírové hodiny. Děti se hlásily a odpovídaly na otázku. Tereзка a Mirek se také dobře zapojili. Pak jsme se pustili do práce s učebnicí. Nyní už žáci na koberci seděli a knihy měli položené v klíně. Pokračovala jsem otázkou týkající se čtecí aktivity v učebnici. Děti se podle učebnice snažily odpovědět. Vždy ten, kdo odpověděl, pokládal další otázku. Terezce a Mirkovi jsem s odpovědí pomáhala, protože pro ně bylo problematické soustředit se na to, co mají přečíst a zároveň na to, co mají k přečtenému doplnit. Bylo nutné číst dny v týdnu a jednotlivé předměty, zbytek věty doplňovali žáci sami. Pak jsme procvičovali totéž, ale ve dvojicích. Tereзка a Mirek se trochu více uvolnili, protože věděli, že je bude poslouchat jenom jedna osoba, ne celá skupina. Chodila jsem mezi žáky, kontrolovala jejich výpovědi a snažila se jim pomoci. U Terezky a u Mirka jsem se zdržela delší dobu. V této činnosti se potýkali s problémem spojit přečtené s vlastní výpovědí. Po této činnosti následovala poslechová aktivita. Žáci měli poslouchat a posoudit, o který den v týdnu se jedná. Abych jim pomohla daný den v týdnu odhalit, připravila jsem pro ně texty v tištěné podobě. Děti poslouchaly a zároveň text četly. Všechny děti

nakonec dokázaly určit, o který den šlo. Dokázali to i Mirek s Terezkou. Měli z toho velkou radost. (viz. příloha č.8)

Fáze 4:

Do této fáze hodiny jsem zařadila aktivitu využívající čtení vět s již osvojenou a také s novou slovní zásobou. Žáci museli přečíst větu napsanou v pracovním listu, přečíst rozvrh a rozhodnout, zda je věta pravdivým nebo nepravdivým tvrzením. Aktivita kombinovala několik činností. Děti s dyslexií mají často problém s orientací a také s krátkodobou pamětí. To se přesně u Terezky i Mirka projevilo. Museli si věty číst znovu vždy, když v rozvrhu našli příslušné údaje. Aktivita jim zabrala delší dobu než jejich spolužákům. Bylo vidět, že je pro ně tato činnost náročnější než čtení v minulé hodině. Neustále jsem se je snažila povzbuzovat a motivovat. Situaci komplikovalo i použití nové slovní zásoby. Aktivitu však všechny děti zdárně dokončily. (viz. příloha č.8)

Tuto náročnou činnost vystřídal činnost jednodušší, velmi motivující a využitelná v reálném životě. Žáci měli za úkol popsat svůj rozvrh. Společně jsme se věnovali každému dnu v týdnu a znovu jsme rozebrali, jaké předměty a dny mají žáci nejraději. Ve zbytku času si žáci kladli otázky tak, jak to dělali v případě rozvrhu v učebnici. Tím si upevnili a zopakovali slovní zásobu.

Závěr hodiny 3

Základní vytyčené cíle se i v poslední hodině podařilo splnit. Většina žáků je schopna přečíst všechny dny v týdnu bez chyby. Někteří chybují občasně, ale jsou schopni okamžitě chybu napravit. Terezka čte slova s menšími nedostatky. Obtíže přetrvávají při čtení slovíčka Thursday (špatná výslovnost, záměna se slovem Tuesday). Mirek je ve čtení nových slov o něco úspěšnější. Bylo znát, že v této hodině byly aktivity zařazující novou slovní zásobu pro Mirka i pro Terezku náročnější. Velmi dobře se však zapojili ve fázi, kdy jsme popisovali jejich vlastní rozvrh. V následujících hodinách se budu snažit zařadit aktivity, při kterých se žáci s osvojenými slovy opět setkají.

4.5 SHRnutí

Všechny tři hodiny proběhly tak, jak byly naplánovány. Mým cílem bylo uspořádat je tak, aby využívaly co největší množství nejjednodušších aktivit pro čtení a aby postupovaly od nejjednoduššího ke složitějšímu. V první hodině šlo hlavně o seznámení s novou slovní zásobou a o zafixování grafické podoby slova se zvukovou. Ve druhé hodině byly zařazeny aktivity náročnější, které již počítaly s novou slovní zásobou. Správné čtení textu s porozuměním mělo prokázat smysluplnost činností zařazených v první hodině. Ve třetí hodině byla zařazena čtecí aktivita kombinující slovní zásobu z tematického okruhu dny v týdnu a zcela novou slovní zásobu. Pro zvládnutí této činnosti bylo nutné přecházet slova a přidat k nim vlastní vyjádření tak, aby věta dávala smysl. Pro usnadnění čtení ve všech fázích bylo pro děti s dyslexií zajištěno dostatečné množství příležitostí pro ústní procvičení jednotlivých slov a pro procvičení jejich grafické podoby s příležitostí tichého čtení (viz. přílohy 1,2,4). Při čtení textu jim byla poskytnuta jeho upravená podoba - větší písmena, větší mezery mezi slovy, obrázky (viz. přílohy 5,6). Procvičovaná slova byla po celou dobu trvání projektu napsaná na tabuli, což dětem s dyslexií pomáhalo orientovat se ve slovní zásobě. Při tvoření vlastních plánů jim byla poskytnuta předem připravená osnova, do které doplňovaly (viz. příloha č. 7). Hodnocení celého projektu podává následující kapitola.

5. ZÁVĚR

Na základě teoretického studia literatury, která se obecně zabývá problematikou výuky anglického jazyka u dětí mladšího školního věku a také zásadami práce s dětmi se specifickými poruchami učení, byl stanoven předpoklad, že vhodné typy čtecích aktivit, které respektují potřeby těchto žáků, mohou vést ke zlepšení čtecích dovedností dětí, a tedy ke zlepšení motivace ke čtení, což přispěje ke zvýšení sebevědomí dítěte a významným způsobem také k vytvoření pozitivního vztahu k anglickému jazyku.

Projekt byl navržen na základě teoretického studia výše uvedené literatury, na základě podrobné analýzy učebnice, se kterou žáci pracovali, na podrobném prostudování dostupných záznamů o dětech do tohoto projektu zapojených a dlouhodobé zkušenosti, kterou s těmito žáky mám jako jejich učitelka anglického jazyka.

Čtecí aktivity v projektu byly navrženy tak, aby motivovaly tuto věkovou skupinu dětí, podporovaly základní čtecí dovednosti (čtení jednotlivých slov, jednoduchých vět a krátkých odstavců s porozuměním), aby co nejvíce respektovaly specifické potřeby žáků a zároveň logicky zapadly do běžné výuky. Aktivity byly navrženy tak, aby respektovaly dosaženou úroveň a rozsah množství vědomostí dětí a směřovaly k dosažení předem vytyčených cílů. Při výběru textů byl respektován věk žáků, jejich zájmy a především jejich čtecí schopnosti a dovednosti. Pozornost byla věnována grafické úpravě textů (větší písmena, větší mezery mezi slovy a řádky, přehlednost odstavců). Hodiny byly sestaveny tak, aby postupovaly od nejjednoduššího ke složitějšímu a aby byla dodržena hlavní zásada, kdy samotnému čtení předchází osvojení si zvukové a grafické podoby nových slov.

Projekt byl realizován na Základní škole v Pardubicích, Štefánikova 448, kde pracuji jako učitelka prvního stupně. Dělo se tak se skupinou patnácti žáků, v níž jsou zařazeny dvě děti s přetrvávající lehkou formou vývojové dyslexie. Dyslexie jim byla diagnostikována minulý rok (2007), na základě vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně.

a) Závěry vyplývající z reflexí jednotlivých hodin

Reflexe se zaměřovaly na průběh jednotlivých hodin. Analyzovaly nejen problémy, ale i kladné stránky výuky. Cílem bylo také najít příčiny těchto aspektů. Potvrdilo se, že práce s učebními materiály, které jsou upravené takovým způsobem, aby respektovaly speciální potřeby žáků s dyslexií, umožňují těmto žákům plnohodnotné zapojení do výuky. Maximální angažovanost dětí, především dětí s dyslexií, ve výuce přispěla ke zvýšení motivace dětí ke čtení a k upevnění jejich sebevědomí, které je základní nezbytností ke zdárnému zvládnutí učiva. Pozitivní přístup dětí k výuce

anglického jazyka měl značný podíl i na náležitém splnění cílů hodin, zejména na zdokonalení čtecích dovedností v anglickém jazyce.

▪ **Motivace**

Motivace je jedním ze základních předpokladů, který určuje míru a úspěšnost splnění úkolů ve výuce anglického jazyka, a proto byla otázkou motivace pevnou zásadou návrhu jednotlivých hodin. Ukázalo se, že náležitý výběr tématu, který respektoval zájmy dětí i jejich dosaženou úroveň vědomostí a dosud zvládnutých čtecích dovedností, přispěl k podpoření motivace ve třídě. Žáci si byli také vědomi toho, že získané poznatky mohou dobře využít v běžném životě, že jsou pro ně důležité (např. v 1. hodině nově naučené názvy dnů okamžitě žáci použili v jednoduché konverzaci a ke hře pexesa - příloha 4). K podnícení a udržení motivace dále přispěla skutečnost, že aktivity byly koncipovány tak, aby učení jejich prostřednictvím bylo smysluplné. Tímto způsobem byla sestavena například činnost zjišťující oblíbenost dnů v týdnu (viz.příloha 3). Díky přiměřenému obsahu a posloupnosti aktivit měly všechny děti příležitost uspět, což také významným způsobem jejich motivaci podpořilo.

K posílení motivační složky učení u dětí s dyslexií navíc významným způsobem přispěla následující opatření. Bylo respektováno pomalejší tempo práce i pomalejší tempo čtení, takže i tyto děti vše dobře stíhaly. Do hodin byly sice zařazeny činnosti vyžadující soustředění i vysoké pracovní nasazení, ale byly sestaveny tak, aby i děti s dyslexií měly šanci uspět. Důležitý motivační moment tedy tvořil pocit určitého vítězství - nejen proto, že děti s dyslexií pracovaly na stejných úkolech jako jejich spolužáci, ale i proto, že je dokázaly do určité míry zvládnout tak jako ostatní. Zároveň měly pocit, že stoupaly v očích paní učitelky, protože měla radost z jejich práce a dosažené úspěchy vždy pochválila. Respektování pomalého tempa práce, neustálá motivace a oceňování ze strany učitele (slovně i známkou), jsou u dětí s dyslexií, jak uvádí Zelinková (2005, s.102), neodmyslitelnou součástí výuky anglického jazyka, protože významným způsobem ovlivňují celkovou úspěšnost dětí v tomto předmětu.

▪ **Nácvik čtení**

Průběh aktivit a výsledky jednotlivých cvičení ukázaly, že děti jsou schopné porozumět jednoduchým textům. Nejvyšší úroveň čtení, tedy čtení s porozuměním, bylo v úrovni věku dětí umožněno tím, že byly dodrženy následující zásady. Čtecí aktivity respektovaly nutnost návaznosti na dosavadní úroveň vědomostí i čtecích dovedností (např. v aktivitě, která předcházela samotnému čtení ve druhé hodině, se vycházelo z příběhu, který děti četly v hodinách minulých. Dobře tedy znaly použitou slovní zásobu.) Byl dodržen postup od nejjednoduššího ke složitějšímu – čtení jednotlivých slov, pak čtení vět a odstavců obsahujících nová slova a známou slovní zásobu, dále pak čtení vět ve spojení s úplně novou slovní zásobou. Vždy byla provedena příprava na čtení, jak z hlediska motivace, tak i jazyka. Při čtení docházelo ke spojení slov již nacvičených a slov nových. Děti prokázaly, že čtenému textu porozuměly v následných aktivitách, které vyžadovaly, aby s informací z textu dále pracovaly (např. aktivita, ve které měly děti rozhodnout, zda týdenní plán souhlasí s původním textem – viz. příloha 6. Dále také například aktivita, ve které měly děti rozhodnout, zda má Ken v určitém dnu dané vyučovací předměty – viz. příloha 8).

Ukázalo se, že dovednost čtení s porozuměním byla dosažena i u dětí s dyslexií. Kromě již výše uvedených zásad v nácviku čtení, byly pro dyslektické děti vytvořeny takové podmínky, aby se v textu lépe orientovaly a aby se vždy mohly opřít o další pomůcku (obrázek, vypsaná nabídka slov na tabuli nebo přímo v pracovním listu). V textu bylo použito větší písmo, větší mezery mezi slovy i mezi řádky. Pozornost byla věnována také úpravě a přehlednosti textu. Tam, kde to bylo přípustné, pracovali žáci s dyslexií s nápovědou, která byla obsažena přímo v pracovním listu (viz. příloha 5) nebo byla k nahlédnutí na tabuli. Pečlivý výběr a vhodná úprava textu se stala důležitým předpokladem pro nácvik čtení u dětí s dyslexií, protože, jak zdůrazňuje Zelinková (2003, s.183.): „Čím lépe je naučný text zpracován z hlediska přiměřeného množství poznatků, nových pojmů a z hlediska grafického zpracování, tím lépe se s ním pracuje.“ K dosažení prezentovaných

výsledků přispěla také skutečnost, že žáci s dyslexií četli vždy s oporou, a to buď s oporou svých spolužáků (společné hlasité čtení) nebo s oporou učitelky. Učitelka zároveň neustále kontrolovala činnost žáků (jejich aktivní zapojení do výuky, míru motivace a také zvládnutelnost úkolů).

b) Závěry vyplývající z výsledků předem vybraných kontrolních aktivit

Průběh a výsledky kontrolních aktivit zařazených do jednotlivých hodin prokázaly, nejen u dětí s dyslexií, schopnost žáků rozpoznat grafickou podobu jednotlivých slov a schopnost potichu je přečíst (viz. příloha 1), dále také schopnost slovo přečíst a spojit ho s českým ekvivalentem (viz. příloha 2). K tomu přispěl i dostatek příležitostí pro zapamatování si nových slov a také zařazení dostatečného množství činností, které s novou slovní zásobou pracovaly. Byla prokázána i schopnost čtení textu s porozuměním, a to ve cvičeních, ve kterých žáci museli doplnit informace do nového kontextu (viz. příloha 7). Porozumění významu slov a slovních vazeb prokázali žáci také ve cvičeních, ve kterých dospěli k vyřešení určitého problému (viz. příloha 8).

Stejně závěry lze uvést také k výsledkům, které dosáhly děti s dyslexií. I když jejich práce s texty nebyla tak plynulá a bezchybná jako u ostatních dětí, novým slovíčkům porozuměly, v textu je dokázaly identifikovat a v jiné situaci použít. Terežka se při čtení dopustila dvou chyb (viz. příloha 5). Předpokládala jsem, že ve čtení selhala na základě nedostatečně zažitě nedostatečnosti starší slovní zásoby, se kterou se v textu setkala. Následně zařazená kontrolní aktivita, která již se starší slovní zásobou nepracovala, tuto mou domněnku potvrdila. Terežka ji vypracovala zcela samostatně a správně (viz. příloha č.6).

Byla prokázána skutečnost, že oba žáci s dyslexií jsou schopni přečíst jednotlivá slova z procvičovaného tematického okruhu ve spojení s novou slovní zásobou, což zároveň ukazuje na dostatečné zapamatování procvičovaných slov (viz. příloha 8).

Důležitou úlohu v úspěšném splnění úkolů hrály pocity jistoty a uspokojení obou dětí, které s sebou přináší pocit zdaru. Scott and Ytreberg v této souvislosti zdůrazňují, že „pokud se děti ve třídě cítí jisti a spokojeni, mohou být vedeni k tomu, aby se staly samostatnými ... při výuce jazyka. Pocit jistoty není postoj nebo schopnost, ale základ, pokud chceme, aby žáci z hodin anglického jazyka získali maximum“ (1990, s. 10).

c) Závěry vyplývající z dotazníku (viz. příloha 9, 10)

Po skončení projektu byl všem dětem (celkem patnáct žáků, dva žáci s dyslexií) předložen dotazník, jehož cílem bylo z pohledu dětí zjistit, do jaké míry byly vytyčené cíle splněny.

Ukázalo se, že odpovědi žáků potvrzují závěry z reflexí jednotlivých hodin i závěry vyvozené na základě kontrolních aktivit. Čtení v angličtině děti baví. Mají pocit, že se učí něco nového a užitečného. Uvádějí, že jim nic, co bylo ve výuce obsaženo, nečinilo takové potíže, aby daný úkol nebo aktivitu vůbec nedokázaly zvládnout. U dětí s dyslexií se také do určité míry potvrdily závěry z reflexí jednotlivých hodin a z kontrolních aktivit:

Tereзка:

- Čte ráda v češtině. To vyplývá z toho, že slova se vyslovují ve většině případů stejně, jako se píší. V angličtině nečte tak ráda. Příčinou je odlišná výslovnost.
- Má pocit, že se dny v týdnu naučila dobře číst. Je si ale vědoma toho, že dělá drobné chyby („zamotá se mi jazyk“).
- Motivační složka v jednotlivých hodinách byla dobře zastoupena. To vyplývá z kladného hodnocení („napínavé a zábavné..., baví mě to..., moc se mi to líbí...“).
- Znovu je potvrzena domněnka, že Tereзка si nepamatuje starší slovní zásobu. Tvrdí, že dny v týdnu umí číst (nová slovní zásoba), ale některé věty jsou pro ni obtížné (tyto věty obsahovaly starší slovní zásobu).

Mirek:

- V odpovědi na otázku, zda čte rád v angličtině, odpovídá, že ano, že se mu líbí komiksy. To poukazuje na dostatečnost motivační složky v procesu čtení.
- Zároveň však připouští, že čtení v angličtině je díky odlišné výslovnosti obtížné. Zdůrazňuje také, že mu nejde psaní (na tuto skutečnost se však tento projekt nezaměřuje).
- Odpověď na otázku, zda si myslí, že již umí dobře číst dny v týdnu v angličtině, je negativní. Vzhledem k vynikajícímu počínání si v hodinách a vzhledem k bezchybnému vypracování kontrolních aktivit, lze toto přičíst nízkému sebevědomí žáka a minimální víře ve vlastní schopnosti.

Odpovědi uvedené v dotaznících ukazují, že i děti s dyslexií rády čtou. Jsou si však velmi dobře vědomy svých nedostatků a mají tendenci se podceňovat. Mají strach z neúspěchu. Vědí ale také, že jazykové vzdělání je pro jejich život důležité.

Uvedené závěry ukazují na vhodnost zařazování upravených čtecích aktivit pro děti s dyslexií. U těchto dětí je nutné klást důraz na opakování učiva, na kladné hodnocení a zvyšování sebevědomí. Ukázalo se, že volba vhodných typů čtecích aktivit, které respektují potřeby žáků se specifickými poruchami učení, může vést ke zlepšení čtecích dovedností dětí, a tedy ke zlepšení motivace ke čtení. Tato skutečnost následně přispěje ke zvýšení sebevědomí dítěte a významným způsobem také k vytvoření pozitivního vztahu k anglickému jazyku.

Závěr této diplomové práce se pro mě stává zároveň výzvou. Protože vím, že ke zlepšení čtecích dovedností nemůže dojít během tří vyučovacích hodin, budu pokračovat v započaté práci a vytvářet pro děti s dyslexií další čtecí aktivity, které jim umožní plnohodnotné zapojení do výuky anglického jazyka a dopomohou jim k postupnému zlepšení čtecích dovedností. Tyto aktivity bych postupně ráda rozšířila o výcvik dalších čtecích dovedností, a to nejen u Terezky a Mirka, ale i jejich ostatních spolužáků.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:

- BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení 1*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3613-3.
- BARTOŇOVÁ, M. *Základní problematika specifických poruch učení*. In VÍTKOVÁ, M. (ed.). *Integrativní speciální pedagogika*. Sborník 1998. Brno: Paido, 2004, s.153-168. ISBN 80-7315-071-9.
- FABIÁNKOVÁ, B., HAVEL, J., NOVOTNÁ, M. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-64-8.
- GÓSYOVÁ, M. *Závislost pochopení textu na typu a velikosti písma*. In KUCHARSKÁ, A.(ed.). *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník 1997-98. Praha: Portál, 1998, s.35-40. ISBN 80-7178-244-0.
- HADFIELD, J., HADFIELD. C. *Simple reading activities*. Oxford: Oxford University Press, 2000. ISBN 0-19-442173-2.
- HALLIWELL, S. *Teaching English in the Primary classroom*. London: Longman, 2006. ISBN 0-582-07109-7.
- HANŠPACHOVÁ, J., ŘANDOVÁ, Z. *Angličtina plná her*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-790-6.
- HENDRICH, J. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- HURTOVÁ, D., STRNADOVÁ, I., ŠIGUTOVÁ, M. *Anglický nápadníček: Pro učitele a rodiče (nejen) dětí s dyslexií, které začínají s angličtinou*. Oxford: Oxford University Press, 2006. ISBN 0-19-480700-2.
- KASTLOVÁ, Z. *Nebojte se angličtiny*. Plzeň: Fraus, 2006. ISBN 80-7238-522-4.

- LANGER, S. *Problémový žák na prvním stupni základní školy (školy obecné)*. Hradec Králové: Kotva, 1999. ISBN 80-900254-5-5.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie: Specifické poruchy čtení*. Jinočany: H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
- NEZVAL, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – verze 2007*. 29.8.2007 [cit.19.11.2007]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>>.
- OTT, P. *How to Detect and Manage Dyslexia*. Oxford: Heinemann Educational Publishers, 1997. ISBN 0-435-10419-5.
- PHILLIPS, S. *Young learners*. Oxford: Oxford University Press, 1993. ISBN 978-0-19-437195-7.
- POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-326-9.
- POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.
- REILLY, V., WARD, S. *Very young learners*. Oxford: Oxford University Press, 1997. ISBN 978-0-19-437209-1.
- SCOTT, W., YTREBERG, L. *Teaching English to Children*. London: Longman, 1991. ISBN 0-582-74606-X.
- SLATTERY, M. and J. WILLIS. *English for Primary Teachers*. Oxford: Oxford University Press, 2001. ISBN 0-19-437563-3.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VERECKÁ, N. *Příběhy dětí se specifickými poruchami učení*. In KUCHARSKÁ, A. (ed.). *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník 1997-98. Praha: Portál, 1998, s.169-171. ISBN 80-7178-244-0.

WRIGHT, A. *Art and Crafts with Children*. Oxford: Oxford University Press, 2001. ISBN 0-19-437825-X.

ZAHÁLKOVÁ, M. *Angličtina pro 4. ročník základní školy: Teacher's book*. Praha: SPN-Pedagogické nakladatelství, akciová společnost, 1997. ISBN 80-85937-80-8.

ZELINKOVÁ, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobíáš, 2006. ISBN 80-7311-022-9.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

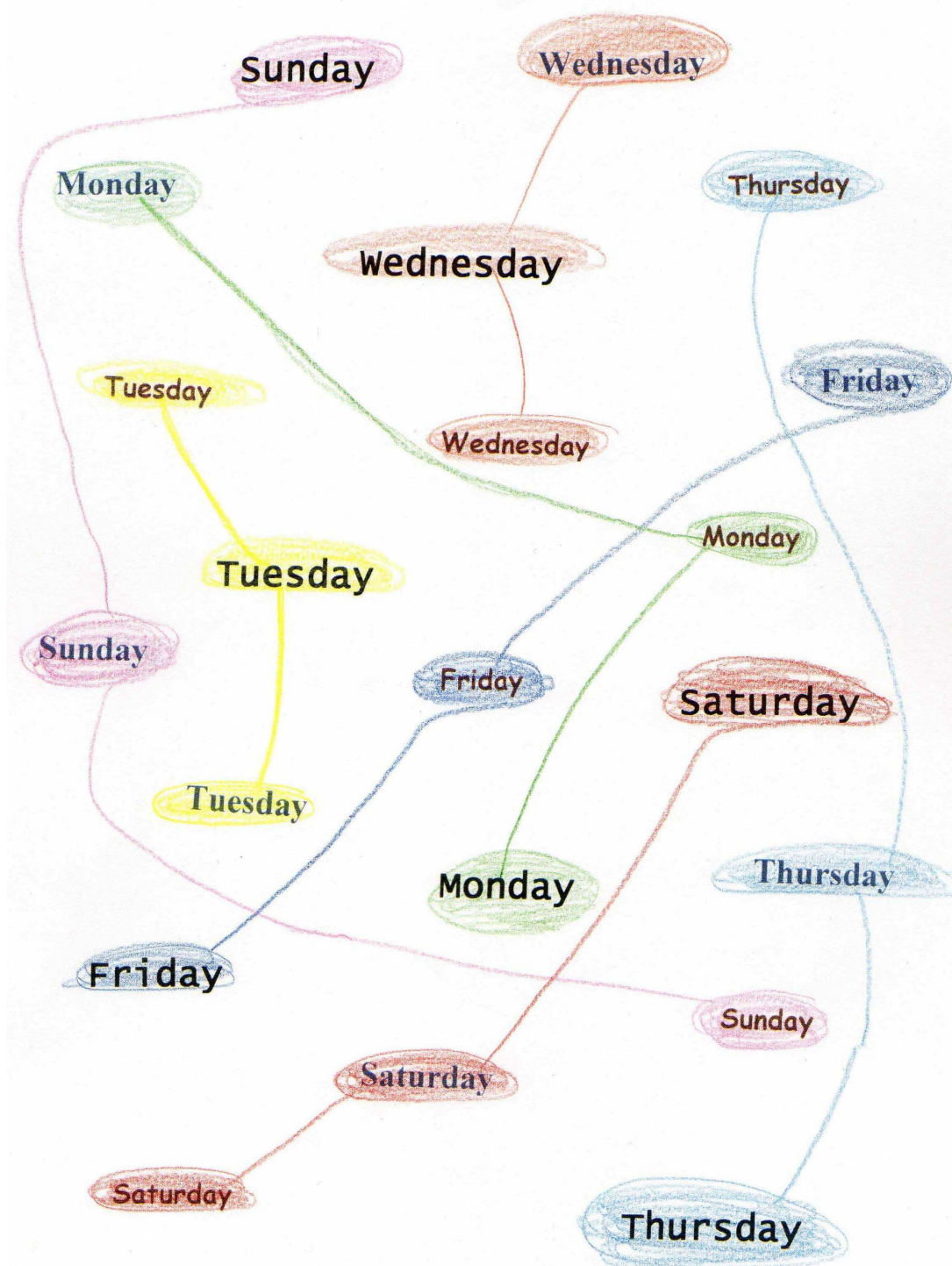
Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

SEZNAM PŘÍLOH:

| | |
|-------------------------------------------------------------------------|----|
| Příloha 1: Pracovní list A – vypracovala Tereзка..... | 1 |
| Příloha 2: Pracovní list B - vypracoval Mirek..... | 2 |
| Příloha 3: Pracovní list C – vypracovala Tereзка..... | 3 |
| Příloha 4: Pracovní list D..... | 4 |
| Příloha 5: Pracovní list E – vypracovala Tereзка..... | 5 |
| Příloha 6: Pracovní list F – vypracovali Mirek a Tereзка..... | 6 |
| Příloha 7: Pracovní list G – vypracovala Tereзка..... | 7 |
| Příloha 8: Pracovní list H – vypracoval Mirek..... | 8 |
| Příloha 9: Dotazník vyplněný po skončení projektu - Tereзка..... | 9 |
| Příloha 10: Dotazník vyplněný po skončení projektu – Mirek..... | 10 |

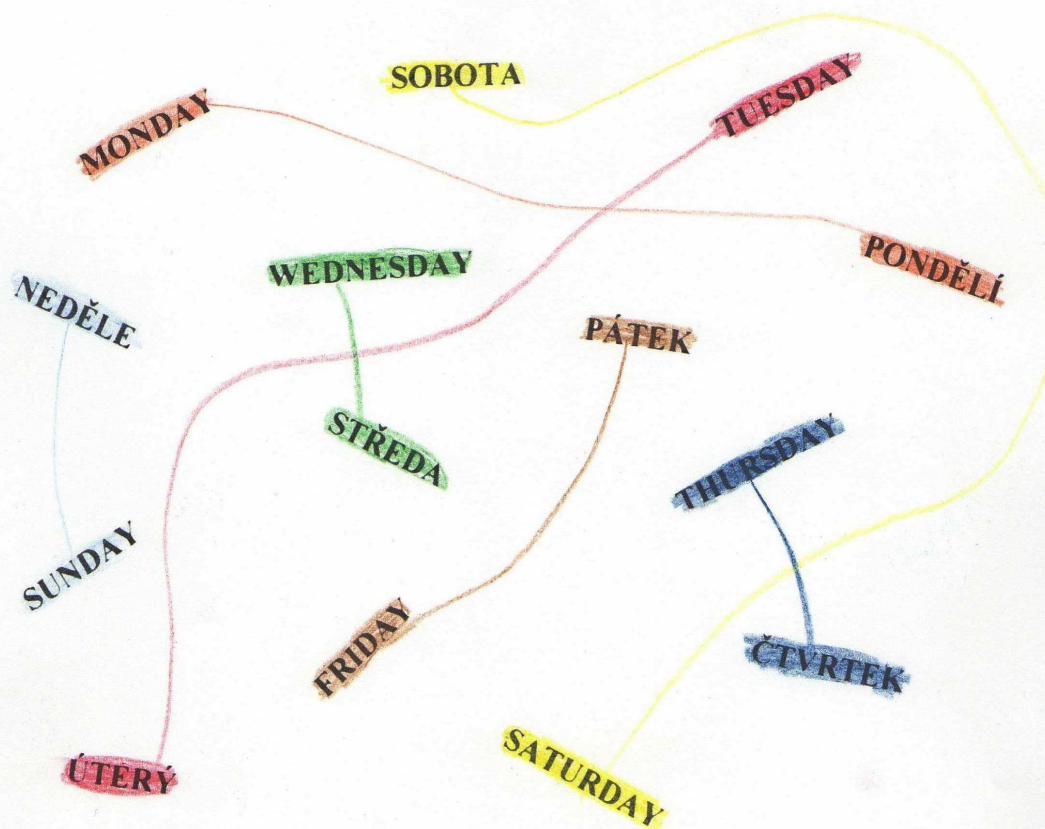
T. Pěčová 1.4. V. A

Spoj slova napsaná různým typem písma.



Spoj slovo v angličtině s českým výrazem.

M. Grámel, 5-A,



Zakroužkuj slovo, které odpovídá v angličtině českému výrazu.

| | | | | |
|----|--------------------|---------------------|----------------------|-------------------|
| a) | PONDĚLÍ | WEDNESDAY | TUESDAY | MONDAY |
| b) | ÚTERÝ | TUESDAY | SUNDAY | FRIDAY |
| c) | STŘEDA | SATURDAY | WEDNESDAY | MONDAY |
| d) | ČTVRTEK | THURSDAY | FRIDAY | SUNDAY |
| e) | PÁTEK | SUNDAY | TUESDAY | FRIDAY |
| f) | SOBOTA | SATURDAY | SUNDAY | MONDAY |
| g) | NEDĚLE | MONDAY | THURSDAY | SUNDAY |

What's your favourite day?

T. Pěšová

| | Monday | Tuesday | Wednesday | Thursday | Friday | Saturday | Sunday |
|----------|--------|---------|-----------|----------|--------|----------|--------|
| Denisa | | | | | ✓ | | |
| Kristýna | | | ✓ | | | | |
| Denisa 2 | ✓ | | | | | | |
| Dan | | | ✓ | | | | |
| Amela | | | | | | ✓ | |
| Štěpánka | | | | | | ✓ | |
| Michal | | | | | ✓ | | |
| Anna | | | | | | ✓ | |
| Lucie | | | ✓ | | | | |
| Nicola | ✓ | | | | | | |
| Tomáš 8 | | | | | ✓ | | |
| Adam | | | | | ✓ | | |
| Tomáš 1 | | | | | | ✓ | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |

| | | | |
|---------------|-----------------|------------------|-----------------|
| Monday | Tuesday | Wednesday | Thursday |
| Friday | Saturday | Sunday | pondělí |
| úterý | středa | čtvrtek | pátek |
| sobota | neděle | | |

Read the letter. Write one day of the week under every picture.

Dear Poppy, Bean and Woody,

Meet me at the river on Monday.

Meet me at the airport on Tuesday.

Meet me at the computer shop on Wednesday.

Meet me at the TV studio on Thursday.



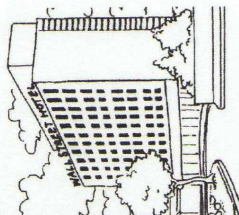
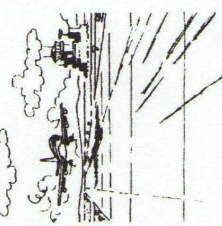
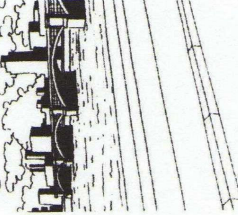
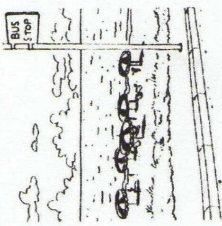
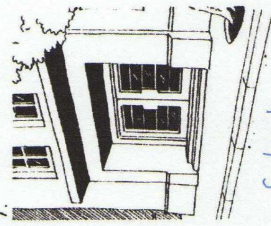
Meet me at the Wall Street Hotel on Friday.

Meet me at the Professor's apartment
on Saturday.

Meet me at the bus stop near the beach
on Sunday.

Your friend,

Captain Shadow

| | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.  | 2.  | 3.  |
| Wednesday | Thursday | Friday Saturday |
| 4.  | 5.  | 6.  |
| Tuesday | Monday | Sunday |
| 7.  | <p>Monday Tuesday</p> <p>Wednesday Friday</p> <p>Thursday Saturday</p> <p>Sunday</p> | |
| Saturday Friday | | |

Answer: right (✓) or wrong (X).

M. Jirák 5.A

Meet me at the TV STUDIO on THURSDAY ✓.

Meet me at the AIRPORT on MONDAY X.

Meet me at the HOTEL on SATURDAY X.

Meet me at the BUS STOP on SUNDAY ✓.

Meet me at the RIVER on TUESDAY X.

Meet me at the SHOP on WEDNESDAY ✓.

Meet me at the APARTMENT on FRIDAY X.

Answer: right (✓) or wrong (X).

T. Pěčová

Meet me at the TV STUDIO on THURSDAY ✓.

Meet me at the AIRPORT on MONDAY X.

Meet me at the HOTEL on SATURDAY X.

Meet me at the BUS STOP on SUNDAY ✓.

Meet me at the RIVER on TUESDAY X.

Meet me at the SHOP on WEDNESDAY ✓.

Meet me at the APARTMENT on FRIDAY X.

What's your plan?

Dear ~~Angela~~, ^{Denisa} and ^{Karolina},

Meet me at the bus stop on Monday.

Meet me at the TV studio on Tuesday.

Meet me at the ~~hotel~~ hotel on Wednesday.

Meet me at the supermarket on Thursday.

Meet me at the airport on Friday.

Meet me at the café on Saturday.

Meet me at the shop on Sunday.

Your friend,
Tereza Pěčová

airport river shop TV studio supermarket
post office hotel bus stop café fair ...

Sunday Monday Tuesday Saturday
Thursday Wednesday Friday

Read. Ken is talking about his lessons. Which day of the week is it?

Mich. Scamell

Mother: What lesson have you got today, Ken?

Ken: We have got English at nine o'clock.

Mother: Are your English books in your bag, then?

Ken: Yes, they are. And after English we have got old Jones.

Mother: Mr Jones, please. Yes?

Ken: Mmm. Old Jones... in the science laboratory.

Mother: Have you got your science book?

Ken: Yes, Mum. It's here.

wednesday

Language puzzle. Answer: right (✓) or wrong (X).

1. On **Mondays** Ken has **Maths** at **ten** o'clock. ✓ (X)
2. On **Tuesdays** Ken has **Geography** at **two** o'clock. ✓ (X)
3. On **Wednesdays** Ken has **Science** at **nine** o'clock. ✓ (X)
4. On **Thursdays** Ken has **English** at **eleven** o'clock. ✓ (X)
5. On **Fridays** Ken has **Art** at **two** o'clock. ✓ (X)
6. On **Mondays** Ken has **English** at **two** o'clock. ✓ (X)
7. On **Tuesdays** Ken has **Swimming** at **eleven** o'clock. ✓ (X)
8. On **Wednesdays** Ken has **Computer** at **two** o'clock. ✓ (X)
9. On **Thursdays** Ken has **History** at **ten** o'clock. ✓ (X)
10. On **Fridays** Ken has **Maths** at **eleven** o'clock. ✓ (X)

| T.P. | Dotazník |
|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>1. Čteš rád/-a?</p> <p>Jenom někdy. Třeba v časopisech a ve čtení.</p> |
| | <p>2. Čteš rád/-a v anglickém jazyce?</p> <p>Ani moc. ne!</p> <p>Proč? Proto že se to jinak píše a jinak čte je to prostě jiné.</p> |
| | <p>3. Co ti připadá při čtení v angličtině obtížné?</p> <p>Je to ji ně než píšeš.</p> |
| | <p>4. Myslíš si, že už umíš dobře číst dny v týdnu v anglickém jazyce?</p> <p>Ano. Ale když to říkám hodně rychle tak se mi zamotá jazyk.</p> |
| | <p>5. Co tě v hodinách angličtiny, ve kterých jsme se učili dny v týdnu, nejvíce bavilo?</p> <p>Je to napínavé a zábarné. A bavimě to spívat. Moc se mě to líbí.</p> |
| | <p>6. Co ti připadalo obtížné?</p> <p>Někí věty které jsou moc těžké a obtížné.</p> |

Dotazník

1. Čteš rád/-a?

~~ne~~ jo on ano

2. Čteš rád/-a v anglickém jazyce?

ano protože asi bych chtěl umět dobře číst

on anglicky.

Proč? to protože mě to baví

až jsem našel nějakou knihu

3. Co ti připadá při čtení v angličtině obtížné?

že se to špatně čte a špatně píše.

4. Myslíš si, že už umíš dobře číst dny v týdnu v anglickém jazyce?

už ne

5. Co tě v hodinách angličtiny, ve kterých jsme se učili dny v týdnu, nejvíce bavilo?

když jsme doplnovali slovníček

6. Co ti připadalo obtížné?

Prove^{mi} nepřesně psal.